

Departamento de Educação  
Faculdade de Ciências  
Universidade de Lisboa

A DOCÊNCIA COMO PRAXIS ÉTICA E DEONTOLÓGICA:  
UM ESTUDO EMPÍRICO

MARIA ALINE BERNARDES SEIÇA

Mestrado em Educação  
2001

Departamento de Educação  
Faculdade de Ciências  
Universidade de Lisboa

A DOCÊNCIA COMO PRAXIS ÉTICA E DEONTOLÓGICA:  
UM ESTUDO EMPÍRICO

MARIA ALINE BERNARDES SEIÇA  
Licenciada em Filosofia  
Universidade de Lisboa

Dissertação Apresentada para Obtenção do Grau de  
Mestre em Educação e na Especialidade de Supervisão Pedagógica

Professora Orientadora: Maria de Fátima Chorão Cavaleiro Sanches

## RESUMO

Este estudo situa-se na área temática da deontologia e da ética da profissão docente. Indaga acerca da possibilidade de se encontrarem linhas de acordo relativamente a princípios éticos organizadores das práticas docentes, partindo do pressuposto de que estas práticas consubstanciam valores e regras que os sujeitos tomam como normativos. O estudo tem como ponto de partida as representações dos professores sobre a praxis profissional e procura responder às seguintes questões:

- Como é que os professores concebem a praxis docente, relativamente à natureza, às finalidades e aos contextos condicionante;
- Como é que os professores avaliam as relações que mantêm com os vários membros da comunidade escolar;
- Como pensam que devem agir quotidianamente para realizar as tarefas inerentes à profissão.

Ao mesmo tempo, procura compreender se, e de que modo, as representações sobre estas dimensões da praxis docente são afectadas pelo género e experiência profissional do professor. Optou-se por uma metodologia qualitativa, por se considerar mais adequada ao objecto do estudo: representações e conceptualizações necessariamente percorridas pela subjectividade dos indivíduos. Os sujeitos são dez professores do ensino secundário, de diferentes áreas curriculares, cinco no início e cinco no topo da carreira profissional. Os dados foram recolhidos por meio de entrevistas, cujo ponto de partida foram seis histórias que serviram de pretexto às narrativas dos sujeitos acerca das suas próprias experiências e dos seus pontos de vista. Foram depois analisados em função dum quadro de categorias que gradualmente se foi definindo, parcialmente emergentes dos dados e parcialmente sugeridas pelo quadro conceptual e pelas questões do estudo. A metodologia revelou-se adequada, uma vez que permitiu responder às questões e fez emergir, das conceptualizações dos professores, linhas dominantes subjacentes a uma deontologia docente. Destas, destacam-se:

- Um princípio de respeito pela pessoa, fundamentando deveres para com os colegas, os alunos e os seus pais e sugerindo um elenco de “virtudes” profissionais.
- Um princípio da normatividade, fundamentando deveres para com a escola e a profissão que vão no sentido do cumprimento das leis e das regras em vigor.

Palavras-chave: concepções de professores; deontologia profissional; ética; praxis docente

## ÍNDICE

	PÁGINA
Índice	iii
Índice de Quadros	vii
Índice de Figuras	ix

### CAPÍTULO

<b>CAPÍTULO 1 INTRODUÇÃO</b>	1
Da profissionalidade docente	3
Da eticidade da acção docente à deontologia profissional	6
Códigos deontológicos da actividade docente	8
Os professores portugueses e a deontologia	11
Problema a investigar	14
Organização do estudo	16
 <b>CAPÍTULO 2 QUADRO CONCEPTUAL</b>	18
Do problema e suas dimensões	18
Do conceito de <i>Ética</i>	24
Da possibilidade de fundamentar eticamente a praxis docente	26
Da Ética como saber do bem ao bem comum como finalidade do ensino	36
Da Ética como exercício da virtude às virtudes como pressupostos e objectivos do ensino	45
Da Ética como reconhecimento do dever ao ensino como acção deontológica	58
Da Ética como compromisso de cuidado ao ensino como acção de cuidar	
Síntese	61
 <b>CAPÍTULO 3 REVISÃO DA LITERATURA</b>	64
Valores implicados nas práticas docentes	64
Valores, conflitos e dilemas éticos	70



Ética docente e formação profissional	74
Deveres implicados na prática docente	78
Perspectivas sobre uma deontologia formal	80
O discurso docente como instaurador da ordem ética na aula	81
Síntese	83
<b>CAPÍTULO 4 METODOLOGIA</b>	<b>86</b>
Os sujeitos e a escola	87
A recolha dos dados	88
Histórias	89
A análise dos dados	91
Validação da análise	95
Apresentação e interpretação dos resultados	97
<b>CAPÍTULO 5 RESULTADOS</b>	<b>99</b>
<b>OLHARES SOBRE A REALIDADE DA PRAXIS DOCENTE</b>	<b>100</b>
Natureza da praxis docente	101
Especificidade do trabalho docente	101
Finalidades da praxis docente	104
Valores transmitidos aos alunos	107
Contextos constrangentes da praxis docente	108
Contexto social / axiológico	109
Contexto profissional	112
Contexto escolar	116
Situações constrangentes da praxis docente	119
Dilemas	119
Conflitos	125
Síntese	134
Atitudes e comportamentos dos professores, constrangentes da praxis docente	136
Modos de (não) exercer a profissão	136
Atitudes e comportamentos docentes constrangentes da relação	

pedagógica	139
Atitudes e comportamentos constrangentes das relações profissionais	145
Síntese	150
<b>IDEALIDADE DA PRAXIS DOCENTE</b>	154
Contexto escolar ideal da praxis docente	154
A escola como modelo de sociedade democrática	155
A escola como “comunidade justa	156
A escola como comunidade de aprendizagem e de educação	156
Deveres dos professores	158
Deveres relativos à profissão	158
Deveres relativos à escola	160
Deveres relativos aos alunos	162
Deveres relativos aos pais dos alunos	166
Deveres relativos aos colegas	168
Fontes dos deveres docentes	170
Fontes heteronómicas	170
Fontes autonómicas	172
Princípios reguladores da praxis docente	174
Concepção de professor	177
Dimensão pessoal da concepção de professor	177
Dimensão profissional da concepção de professor	179
Síntese	182
Comparação, por género dos sujeitos, das representações da praxis docente	183
Síntese geral dos resultados	189
 <b>CAPÍTULO 6 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E CONCLUSÃO</b>	 192
Como concebem os professores a praxis docente no que concerne à natureza, às finalidades e aos contextos que a determinam?	192
Síntese	212

Como avaliam os professores as relações que mantêm com os diversos membros da comunidade escolar?	214
Síntese	218
Como consideram os professores que devem agir, na acção quotidiana, para realizar as várias tarefas inerentes à profissão?	219
Síntese	238
Conclusão	241
Contributos e limitações do estudo	242
<b>ANEXOS</b>	246
Anexo A	247
1. Seis Histórias Exemplares	248
2. Questionário	254
3. Problema, pressupostos e objectivos das histórias	256
4. Guião de entrevista	259
Anexo B	261
1. Entrevista de Antero	262
2. Categorização da entrevista de Antero	280
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	287

## ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO	PÁGINA
1. Categorias e subcategorias de análise do tema <i>Olhares sobre a Realidade da Praxis Docente</i>	94
2. Categorias e subcategorias de análise do tema <i>Idealidade da Praxis Docente</i>	95
3. Distribuição de frequências relativas à especificidade do trabalho docente	102
4. Distribuição de frequências relativas às finalidades da praxis docente	105
5. Distribuição de frequências relativas aos valores transmitidos aos alunos	107
6. Distribuição de frequências relativas aos contextos constrangentes da praxis docente	111
7. Distribuição de frequências relativas aos dilemas profissionais	120
8. Distribuição de frequências relativas aos conflitos	127
9. Distribuição de frequências relativas aos modos de (não) exercer a profissão	138
10. Distribuição de frequências relativas às atitudes e comportamentos docentes constrangentes da relação pedagógica	140
11. Distribuição de frequências relativas a atitudes e comportamentos constrangentes das relações profissionais	148
12. Distribuição de frequências relativas ao contexto escolar ideal da praxis docente	157
13. Distribuição de frequências relativas aos deveres do professor para com a profissão	159
14. Distribuição de frequências relativas aos deveres do professor para com a escola	161
15. Distribuição de frequências relativas aos deveres do professor para com os alunos	164
16. Distribuição de frequências relativas aos deveres do professor para com os pais dos alunos	167
17. Distribuição de frequências relativas aos deveres do professor para com os colegas	169
18. Distribuição de frequências relativas às fontes da deontologia docente	171
19. Distribuição de frequências relativas aos princípios reguladores da praxis	

docente	175
20. Distribuição de frequências relativas à concepção de professor	178
21. Deveres para com a profissão, geradores de maior consenso	225
22. Deveres para com a escola, geradores de maior consenso	226
23. Deveres para com os alunos, geradores de maior consenso	228
24. Deveres para com os pais dos alunos, geradores de maior consenso	229
25. Deveres para com os colegas, geradores de maior consenso	231

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>FIGURA</b>	<b>PÁGINA</b>
1. Domínios da experiência humana e correspondentes virtudes	43
2. Identificação dos sujeitos do estudo	88
3. Comparação, por género, referente à natureza da praxis docente	184
4. Comparação, por género, referente aos conflitos e dilemas	185
5. Comparação, por género, referente aos aspectos éticos, deontológicos e autonómicos da praxis docente	186
6. Comparação, por género, referente aos constrangimentos da praxis docente	186
7. Comparação, por género, referente aos ideias de escola	187
8. Comparação, por género, referente aos deveres dos professores	188
9. Comparação, por género, referente às fontes dos deveres docentes, aos princípios reguladores da praxis docente e à concepção de professor	189

## CAPÍTULO 1

### INTRODUÇÃO

Os domínios da ética e da deontologia docentes, além de pouco conhecidos e pouco estudados em Portugal, afiguram-se fundamentais quer para a construção da identidade e da autonomia profissional dos professores quer para um mais eficaz e correcto desempenho da profissão. E, dadas as exigências e os desafios com que a sociedade confronta hoje as escolas e os professores, carecem de investigação cuidadosa. São domínios complexos, percorridos pela subjectividade das pessoas envolvidas e condicionados pela convicção hoje dominante de que as subjectividades são intocáveis e indiscutíveis. Talvez por esta razão, em alguns casos, se reduza a ética profissional à ética pessoal e esta à moral que melhor se adapta aos interesses e às situações particulares. No entanto, uma ética profissional que reflectisse as razões e as intenções dos professores como classe e a definição dum código de deveres em conformidade com elas, seriam possivelmente os melhores meios de promover o bem educativo dos alunos e, ao mesmo tempo, o estatuto social da profissão docente.

O interesse que motivou este estudo sobre a problemática ética e deontológica da docência foi ditado por duas ordens de razões. Uma delas é a circunstancialidade profissional da investigadora: ser professora e ter trabalhado durante algum tempo como orientadora pedagógica de professores formandos. Este trabalho de formação de professores foi também de autoformação, tanto ao nível dos conhecimentos científicos convocados, como das questões de sentido ético colocadas pelo relacionamento profissional e humano entre formandos e formadora. Outra ordem de razões está associada ao gosto pessoal pelos problemas éticos: problemas da acção eticamente determinada, problemas da ética filosófica e da argumentação ética, problemas de ética prática. E o certo é que a actividade docente se apresenta aos professores, muitas vezes, como um problema de ética prática; por exemplo: como articular uma acção pedagógica concreta e particular com uma finalidade educativa abstracta e geral? como conciliar os valores pessoais dos alunos e das suas famílias com os valores que o sistema educativo pretende transmitir, quando esses valores são conflitantes? O interesse e as preocupações que originaram o estudo são, pois, simultaneamente práticos e teóricos: práticos, por se situarem no campo da actividade profissional e nascerem das dificuldades que lhe são próprias; teóricos, por ser no domínio da ética filosófica que se encontram os fundamentos duma possível resposta. Assim, e partindo das representações dos

professores sobre as suas práticas, este estudo indaga acerca das conceptualizações éticas que as percorrem, em busca de possíveis aspectos comuns.

Tem vindo a ganhar visibilidade, há já algum tempo, um crescente interesse académico pela actividade docente nas suas várias dimensões, nomeadamente as dimensões ética e deontológica, assim como pelas concepções dos professores neste domínio. Tal interesse parece acompanhar a complexificação das tarefas que incumbem aos professores. Estas tarefas, que se multiplicam à medida que vão sendo atribuídas às escolas novas responsabilidades, ultrapassam os objectivos instrucionais para entrarem no domínio da formação da pessoa e do cidadão. Em Portugal, a Lei de Bases do Sistema Educativo, na alínea b) do Artigo 3.º, indica claramente uma finalidade formativa da educação e do ensino, quando considera que o sistema educativo deve contribuir para a formação da pessoa—“formação do carácter e da cidadania”—estimulando no aluno atitudes reflexivas “sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos”. Ora, este aspecto da educação pressupõe princípios justificativos das opções feitas e a fazer, os quais, por visarem a formação da personalidade dos indivíduos, radicam no solo da ética.

Também a implementação do novo modelo de gestão autónoma das escolas, definido no Decreto-Lei 115-A / 98 de 4 de Maio, vem acrescentar as tarefas dos professores, em diversos domínios distintos dos que a reforma educativa dos anos 80 e o correspondente modelo de organização escolar já introduzira. Agora, ao prever uma estreita articulação dos vários órgãos pedagógicos entre si e destes com os encarregados de educação e com o meio extra-escolar, este modelo de gestão exige dos professores uma crescente consciência do seu papel na comunidade educativa em particular e na sociedade em geral, ao mesmo tempo que apela a uma reflexão fundamentadora das suas práticas. Seriam estas razões suficientes para se compreender que o exercício da actividade docente exige competências de ordem diversa, como se os professores devessem ser especialistas em várias matérias, das quais o saber específico da sua formação de base é apenas uma pequena parte. Ora, o crescimento diversificado de áreas de competência do professor exigiria formação académica e profissional adequada, que na prática não existe. Com efeito, para além de conhecimentos científicos rigorosos da sua disciplina, os professores careceriam simultaneamente de formação em domínios da didáctica específica, da pedagogia, da psicologia, da sociologia, da administração e gestão escolar, das relações públicas e do marketing, da ética. Que outra profissão exigirá formação tão diversificada? Será mesmo esta diversidade compatível com o



conceito de profissão, que parece antes associado à ideia de especialização num determinado domínio?

Ao mesmo tempo que se diversificam e multiplicam as tarefas do professor, cresce a sua responsabilidade; cada vez mais os professores são responsabilizados pelo insucesso dos alunos, pela ineficácia das reformas educativas, pelo crescimento da indisciplina nas escolas. No entanto, que poder de decisão, em matéria de políticas educativas ou de reformas do sistema de ensino têm, de facto os professores? De que autonomia dispõem para definir programas ou finalidades educativas? Parece, afinal, que à responsabilidade não corresponde a autonomia; mas só pode ser responsável quem é autónomo. Aumentam, pois, em número e complexidade os papéis atribuídos aos professores e cresce a importância social de que se revestem; o mesmo, porém, não acontece com o seu estatuto, numa estranha forma de desfasamento: a sociedade reconhece a relevância da função docente, mas desvaloriza simultaneamente os saberes e a profissão dos professores. E esta atitude, que parece perfilhada pelo poder político, reflecte-se por exemplo nos níveis remuneratórios dos professores, inferiores aos de muitos outros profissionais identicamente habilitados. Assim, a situação da actividade docente é, em certos aspectos, paradoxal e esta circunstância não deixará de condicionar a identidade e a auto-estima dos professores enquanto profissionais.

### **Da profissionalidade docente**

Há algumas décadas, quando a docência era pensada como uma espécie de sacerdócio e os professores olhados como pessoas que gozavam dum estatuto especial (Estrela, 1986, 1993; Nóvoa, 1995b), devido à transcendência do poder a que davam corpo, quer ela fosse religiosa quer moral, os aspectos éticos da acção docente não levantavam nenhuma dificuldade especial. Sendo o professor alguém que, por vocação, enveredava pelo ensino, a eticidade da sua acção parecia ser garantida por essa voz, transcendente ou imanente, que o chamava para uma missão. Entretanto, grandes mudanças tornaram as sociedades quase irreconhecíveis nas suas necessidades e nos meios de as satisfazerem; uma das consequências, contextualizada pela revolução industrial da 2.<sup>a</sup> metade do século XIX, foi o alargamento da escolaridade obrigatória que viria a contribuir para a laicização do ensino e o enfraquecimento do seu sentido de missão. O aumento do número de professores do ensino primário e a necessidade de assegurar a respectiva formação constituíram o primeiro passo para que a ideia de vocação viesse a perder terreno para razões mais objectivas, como a eficácia e a especialização. No entanto, a ideia duma vocação que motiva o professor para o ensino

continua a ter—ou volta a ter?—hoje adeptos (Hansen, 1994), que a sustentam com o argumento de que a prática docente possui dimensões pessoais e morais incontestáveis, que convocam competências humanas e éticas incompatíveis com uma formação inerentemente técnica ou pragmática. E, deste modo, é a questão da natureza da função docente que vem à liça e, com ela, a do seu problemático estatuto de profissão, denotado pelas palavras com que a língua portuguesa a designa: *ocupação, ofício, função, profissão*. No entanto, esta indefinição não é um problema apenas nacional como atestam, aliás, as preocupações manifestadas por organismos internacionais como a UNESCO, a OCDE, a OIT que, desde os anos 60 do século XX, reflectem sobre as finalidades e a natureza do trabalho docente e recomendam que seja estimulado o profissionalismo dos professores (Monteiro, 2000).

Do ponto de vista sociológico—o qual, aliás, está longe de ser unitário, como referem diversos autores (Hoyle, 1969, 1974; Kultgen, 1988; Dubar, 1997; Rodrigues, 1997)—o conceito de *profissão* representa uma ocupação cuja realização pressupõe vários requisitos: uma base de conhecimentos racionais resultantes de investigação e dum processo de formação mais ou menos longo, legitimados por instituições competentes; estratégias orientadas por objectivos; exercício correcto, autónomo, responsável e eficaz duma função reconhecida socialmente como altruísta; um *ethos*, entendido como partilha dum conjunto de representações, valores e normas colectivas e constitutivas duma identidade profissional; pertença a um grupo possuidor de estratégias de promoção e discursos de valorização e legitimação (Estrela, 1993; Altet, 1994; Dubar, 1997).

De acordo com Kultgen (1988), um sentido imediato do conceito de *profissão* associa-o a ocupações como a medicina, o direito, a arquitectura, a engenharia: as chamadas profissões liberais, que implicam uma forma específica de relacionamento com clientes individuais. Esta especificidade reside, em grande parte, no facto de o bem-estar do cliente ser afectado pela qualidade do serviço prestado e, logicamente, pela competência de quem o presta. No entanto, não é em sentido geral que o bem-estar do cliente é tomado, mas no sentido específico e delimitado do problema que apresenta, cuja resolução depende do saber também específico do especialista. É esta especificidade, associada a uma competência técnica, que assegura ao profissional liberal a autoridade de que se reveste junto do cliente. Outro dos aspectos que caracterizam as profissões liberais consiste numa capacidade de auto-regulação, a qual se traduz na produção autónoma de códigos de conduta profissional ou códigos deontológicos, fundamentados, pelo menos em parte, no *ethos* acima referido. Deste modo, são as “ordens”, enquanto associações profissionais, que definem os pré-requisitos necessários para o ingresso

na profissão e que controlam os modos de a exercer, penalizando ou excluindo quem a não exerce conforme o dever estipulado. É segundo um paradigma de responsabilidade que as profissões liberais se organizam (Cunha, 1996), uma vez que o profissional responde perante o cliente pelo serviço prestado, cuja eficácia apenas os seus pares podem avaliar. Se da especialização e autonomização das profissões advêm ou não vantagens sociais, é uma questão a que a sociologia das profissões tem estado atenta e a verdade é que os sociólogos estão divididos na sua apreciação, como refere Kultgen (1988); enquanto uns pensam as profissões como factores positivos de desenvolvimento social, limitadores dos excessos do individualismo e, ao mesmo tempo, do poder concentracionário do estado, outros vêem-nas como forças negativas que acabam por promover práticas monopolistas ao exercerem o controlo racional da tecnologia e conduzirem, nessa medida, ao culto da meritocracia e ao crescimento do espírito corporativo.

Seja qual for a perspectiva que se tenha acerca do merecimento social das profissões, parece ser objectivo de muitas ocupações virem a adquirir tal estatuto; a docência não escapa a esta pretensão e, geralmente, o modelo de profissionalidade de que os professores procuram aproximar-se é o das profissões liberais. Porém, como argumenta Soder (1990), os esforços que têm sido envidados pelos professores e as suas associações para fundamentar esta pretensão assentam no pressuposto, a seu ver erróneo, da analogia entre a docência e as referidas profissões. Com efeito, nota, estas comportam uma dimensão científica e tecnológica que contextualiza programas de formação específica aos quais os profissionais se submetem, daí retirando um estatuto de competência que lhes assegura a exclusividade, socialmente reconhecida, do direito de exercer a profissão. Ora, considera o autor, na ausência deste argumento tecnológico e científico, dificilmente os professores podem reivindicar um estatuto análogo ao dos profissionais liberais. Assim, seria preferível buscar na especificidade da actividade docente aquilo que justamente a habilita a reivindicar o estatuto de utilidade social que caracteriza uma profissão; essa especificidade seria a natureza constitutivamente ética da acção docente, atendendo à finalidade formativa que a determina, por um lado e, por outro, à natureza dos princípios que enformam as decisões dos professores relativas a procedimentos profissionais, pedagógicos ou outros.

Esta finalidade, aliás, determina um modo particular de relacionamento entre professor e aluno, que não se encontra noutras profissões. De facto, como atrás se refere, os profissionais liberais satisfazem uma necessidade determinada dos seus clientes, que são olhados justamente em função da necessidade ou do problema que representam, e não da

pessoa que são; é o problema, e não a pessoa, que define os recursos de saber e tecnologia que serão postos à sua disposição sem que, de algum modo, o cliente venha a partilhar do saber especializado do profissional. Mas entre o professor e os seus alunos a relação que se gera é de outra natureza, nela estando implicadas tanto a pessoa do professor como a do aluno, porquanto a relação pedagógica envolve, como escreve Fenstermacher (1990), uma certa forma de ligação entre ambos, caracterizada pela proximidade e pelo cuidado, ou desvelo (*caring*), perspectiva que é também sustentada por Noddings (1986, 1988) e por van Manen (1991). Segundo este autor, o professor põe em acção, na relação pedagógica, uma espécie de tacto, o qual pressupõe a capacidade de ser sensível e atender ao aluno como pessoa. Na relação assim estabelecida, o aluno passa, de algum modo, a partilhar o saber do professor e a atenção que o professor presta ao aluno, bem como os recursos que usa em seu benefício, visam não um problema específico, embora tal possa e deva ser tomado em consideração, mas a unidade da pessoa cujas instrução, formação e autonomização são o seu objectivo.

### **Da eticidade da acção docente à deontologia profissional**

O envolvimento global da pessoa, tanto a do professor como a do aluno, no exercício da actividade docente, confere a esta actividade uma especial complexidade. Algumas das competências que são hoje explicitamente requeridas aos professores, para a realização de determinadas tarefas, são competências éticas, uma vez que se destinam a enformar a acção docente naqueles aspectos que ultrapassam o domínio da legislação e entram no da consciência moral. Qualquer professor vive situações profissionais que sente como dilemáticas, que originam conflitos consigo mesmo quando é obrigado a optar entre cursos de acção igualmente preferíveis ou igualmente rejeitáveis. O ensino é fértil em incidentes cuja resolução põe em confronto a idealidade e generalidade dos princípios com a realidade e singularidade dos acontecimentos. Ora, haverá formas mais ou menos adequadas de agir? Haverá modelos de acção que o professor possa invocar em seu auxílio? Como sabe o professor que em determinada situação pedagógica está a proceder do modo mais correcto? E mais correcto relativamente a que critério? Na maior parte das vezes, o professor está completamente só nas suas tomadas de decisão, apenas encontrando nos seus próprios valores, princípios de conduta e convicções pessoais as razões das escolhas que faz. Em caso de grande dificuldade, discutirá com algum colega mais próximo essas razões, mas esse procedimento, conquanto proporcione ao professor um certo apoio, nem por isso torna a acção

pedagógica menos vulnerável ou menos imprevisível. Na verdade, o professor tem de dar prova de competências que não têm sido objecto de formação inicial, académica, específica.

Talvez por isso, o Ministério da Educação, através do Grupo de Missão para a Acreditação da Formação de Professores, apresentou em 1998, às diversas entidades envolvidas, uma proposta de “Perfil do desempenho profissional dos professores da educação básica e do ensino secundário”. Nesta proposta são delineadas as dimensões do referido perfil, das quais se salienta a que requer do professor a capacidade de perspectivar o sistema educativo, a escola e a sala de aula como espaços de intervenção ética e cívica. As restantes dimensões, mesmo sem usarem a palavra *ética*, são percorridas por uma intencionalidade ética, tanto pelas regras de acção que supõem como pelas obrigações explícitas ou implícitas que impõem aos professores, muitos dos quais, aliás, reconhecem e afirmam que a função docente comporta deveres e que tais deveres, ainda que não estejam escritos em documento nenhum, conduzem o professor na sua acção. É, aliás, uma questão polémica, a de saber se uma deontologia escrita será ou não necessária e se terá ou não vantagens práticas. Em primeiro lugar, porque é o professor enquanto pessoa que é o agente moral e é a sua subjectividade axiológica que decide a acção; em segundo lugar, porque uma deontologia escrita, só por si, não é garantia da bondade da acção, uma vez que é necessária a vontade do agente para inferi-la da regra.

Ainda que a questão anterior fosse consensual, os problemas que afectam hoje as sociedades acabam por ser transpostos para a escola e para o espaço da aula, impondo-se ao professor como dilemas e conflitos axiológicos que deve esforçar-se por solucionar. A escola e a aula são reconhecidas como espaços de intervenção ética, isto é, como espaços onde acontece a formação de pessoas, pela interiorização e pela vivência de valores e de normas de acção individuais e colectivas. Ora tal reconhecimento é condição necessária, ainda que não suficiente, para conferir à acção docente um sentido ético. Outra condição, fundamental, reside no postular de determinados princípios como regras de acção, não de forma arbitrária, mas fundamentada, por neles se reconhecer o carácter do bom, do útil ou do justo. Assim, a actividade docente revela a sua natureza ética ao ser realizada por pessoas, de acordo com princípios e com finalidades que são éticos, tanto no sentido restrito da instrução e formação dos alunos como no sentido lato da formação de toda a sociedade. Nesta perspectiva, a actividade docente é verdadeiramente *praxis*, no sentido duma acção voluntária e deliberadamente dirigida para determinados fins que, neste caso específico, são educativos (Carvalho, 1994). O termo *praxis*, designando a acção que é fim em si mesma, e cujo

princípio é esta mesma finalidade, entrou na linguagem filosófica com Aristóteles (1997). No entanto, o valor semântico do termo foi sofrendo alteração ao longo da obra mencionada: surgindo logo na primeira frase (1997, 1094 a 2), começou por designar a acção humana em geral, para progressivamente adquirir o sentido de bem agir, ou agir virtuoso—*ευπραξία*— implícito na ideia, atrás referida, da acção que é fim em si mesma (1997, 1140 b 17-18). Mais tarde, o conceito é associado por Kant (1984) à razão enquanto faculdade prática de determinação ética do agir. Neste sentido, *praxis* é a acção que nasce da vontade e esta é a faculdade de agir conformemente a conceitos, isto é, agir com finalidade. Esta finalidade não é, porém, única: se os conceitos determinantes da vontade forem de ordem empírica, o fim será técnico, isto é, da ordem do conhecimento; mas se forem de ordem moral, então o fim é puramente prático. Só que o uso técnico e o uso moral-prático da vontade são distintos e apenas este último é, propriamente falando, o produto da vontade autodeterminada, quer dizer, da vontade determinada pela razão prática, o que significa que só este é *praxis*. Marx (1971, 1976, 1982) fará do conceito uma leitura dialéctica, superando a oposição Kantiana entre o sentido técnico e o moral-prático. Na perspectiva de Marx, *praxis* exprime a unidade do conhecimento e da acção, da teoria e da prática (1982), com efeitos transformadores e revolucionários, num sentido simultaneamente individual e colectivo (1976). Apesar das diferentes valências semânticas do conceito de *praxis*, um sentido comum parece sobressair: *praxis* é acção humana, racional e voluntária, determinada por princípios ou por finalidades de natureza ética. Neste sentido é aqui utilizado, englobando a prática docente.

Por isso, numa actividade que, como a docente, implica o professor na sua qualidade de pessoa e não apenas de profissional dotado de competências técnicas, a complexidade das relações entre ética pessoal e ética profissional, assim como entre a ética da intenção e a da acção objectiva reclama, como sustenta Estrela (1993), um trabalho de clarificação. Este trabalho poderá encontrar na investigação académica um suporte científico de grande utilidade; mas seria imprescindível que fossem os próprios professores como grupo profissional a realizá-lo e a integrá-lo num processo de construção da sua identidade.

### **Códigos deontológicos da actividade docente**

A questão que se coloca, agora, é a de saber como e por quem serão definidas as regras da acção docente, assim como os princípios que as justificam. E seria aqui que encontraria pleno cabimento o debate em torno da ética e da deontologia docentes, debate que os professores tomariam nas suas próprias mãos, como expressão de autonomia e de

responsabilidade profissionais. Se deste debate pudesse resultar o reconhecimento dum conjunto de princípios como imperativos éticos do agir docente, estaria provavelmente dado o passo mais decisivo para a construção duma deontologia formal, que seria a expressão pública do querer colectivo dos professores em matéria de agir profissional e, nessa medida “a imagem de marca da profissão” (Estrela, 1993, p. 188). Um código deontológico dos professores cumpriria, pois, uma tripla função em prol da profissionalidade docente: contribuiria para preservar ou para melhorar a imagem social da profissão, dando dela a imagem do autocontrolo e da autodeterminação; contribuiria também para unir os professores em torno dum *ethos* comum e, ao mesmo tempo, fornecer-lhes um critério uniforme de avaliação da correcção ética dos procedimentos profissionais; reforçaria a construção da identidade profissional. É certo que um código de deveres, só por si, não é garantia da correcção ética da acção, porquanto entre a intencionalidade ideal da norma e a realidade dos procedimentos há uma distância que só a vontade do agente pode transpor. Mas pode ser um estímulo e seria, certamente, uma referência para um agir correcto.

A preocupação dos professores com a definição de regras éticas de conduta profissional, de que resultou a elaboração de códigos deontológicos, remonta há mais de um século. Com efeito, foi em 1896, tanto quanto se sabe, que foi elaborado o primeiro código deontológico de professores, por iniciativa da Associação de Professores do Estado da Geórgia (Estrela, 1993). Depois desta iniciativa, muitas outras foram tomadas por associações de professores de diversos países, até que em 1966 a UNESCO acordou num conjunto de recomendações em torno do exercício da docência. Estas recomendações, que vão no sentido de os professores elaborarem, eles mesmos, os seus códigos éticos de acordo com princípios comumente aceites, assentam na convicção de que a condição docente depende em grande parte dos comportamentos dos professores, pelo que deveriam ser normas de grande elevação a orientá-los (Grácio, 1973). Ao mesmo tempo, um código deontológico, ainda que consagre valores e procedimentos estabelecidos e sem abandonar os princípios norteadores que lhe deram consistência, deve ser flexível e revisível periodicamente, integrando as mutações sociais e as repercussões axiológicas e pedagógicas que implicam.

Da análise comparativa de 21 códigos deontológicos produzidos por diferentes organizações de professores de vários países e de todos os continentes, Estrela (1993) infere alguns traços caracterizadores e distintivos. Destes traços, os que maior interesse comportam no âmbito do presente trabalho são a estrutura do código e a orientação das normas nele consignadas. Assim, quanto à estrutura, a maioria dos códigos analisados apresentam, antes

das normas, preâmbulos que variam em natureza e conteúdo, podendo enunciar os princípios fundadores das normas, como o do valor e da dignidade do ser humano. São exemplos o código da NEA norte-americana e o da Queensland Teacher Union: o primeiro infere do referido princípio do valor e dignidade do ser humano o dever de procurar a verdade, cultivar a excelência e preservar os valores democráticos; o segundo infere a “responsabilidade de modelar as ideias das crianças e jovens” (citado por Estrela, 1993, p. 191). Alguns códigos esclarecem também o conceito de profissão e o de profissional nele contemplados.

Os códigos, enquanto corpo normativo, podem enunciar apenas as normas reguladoras dos procedimentos profissionais ou podem acrescentar exemplos de comportamentos não profissionais, como criticar os colegas na presença de alunos. Em alguns códigos as normas estão organizadas em capítulos, consoante o tema a que se reportam, enquanto noutros se apresentam como um só bloco, sem que se compreenda bem a lógica que preside à agregação. Quanto à orientação das normas, todos os códigos definem deveres em relação aos alunos, aos pais destes e aos colegas; apenas alguns acrescentam ainda deveres para com a escola, a profissão, as práticas de emprego, a associação profissional, os superiores e o público em geral. Os deveres definidos visam o cumprimento de determinados objectivos que, em muitos casos, são enunciados. Apesar das diferenças existentes e da consequente dificuldade em proceder a uma comparação sistemática, a referida autora (1993) sistematiza, mesmo assim, os códigos analisados no que concerne aos deveres que enunciam e respectivos destinatários e a alguns dos princípios e finalidades que os orientam, dos quais se destacam os deveres que a seguir se enunciam.

*Deveres para com os alunos.* Um dos princípios subjacentes é o do respeito pelos direitos humanos fundamentais; implica os deveres de não discriminação em função de raça, sexo ou religião, de sigilo profissional, de garantir a segurança física e psicológica dos alunos. O princípio do respeito por valores tidos como universais determina os deveres de justiça e imparcialidade e transmissão da verdade, independentemente de interesse políticos ou pessoais. O princípio do respeito por direitos definidos em função de determinadas opções pedagógicas implica a salvaguarda da independência do aluno nas acções conducentes à aprendizagem e da liberdade de acesso à informação.

*Deveres para com os pais.* Assegurar um relacionamento com as famílias que promova o desenvolvimento e a segurança dos alunos. Sempre que necessário, consultar os pais e envolvê-los na vida escolar dos alunos.



*Deveres para com os colegas.* Estes deveres têm em vista o fortalecimento do espírito de colegialidade e o assegurar da coesão entre os professores. Visam também a socialização dos jovens docentes, mediante o apoio e o aconselhamento prestados pelos professores experientes aos colegas principiantes.

*Deveres para com a escola.* Determinam a participação na vida da escola, para além do cumprimento das actividades lectivas, e a preservação do bom nome da instituição.

*Deveres para com a profissão.* Visam a sustentação do prestígio profissional. Determinam, por exemplo, a reserva sobre informações confidenciais ou o contributo para a definição de medidas respeitantes à profissão, nomeadamente através da disponibilidade para responder a inquéritos ou participar em consultas.

*Deveres para com a associação profissional.* Poucos códigos os referem, mas visam a defesa do prestígio e o reforço do poder da associação, na medida em que a defesa dos direitos profissionais disso depende. Os deveres formulados são, por exemplo, o de manifestar apoio às decisões tomadas, o de recorrer à associação para resolver conflitos com colegas ou para tentar a alteração de medidas governamentais eventualmente lesivas dos professores.

*Deveres para com as práticas de emprego.* São estipulados por códigos americanos, quer dos EUA, quer do Canadá; determinam o respeito escrupuloso dos acordos de trabalho.

*Deveres para com os superiores.* Apenas alguns códigos os contemplam; definem a obrigação de respeito e de lealdade para com eles, pelo que os professores devem utilizar os meios apropriados quando pretendem influenciar as suas decisões e práticas.

Os méritos e deméritos dos códigos deontológicos têm sido objecto de reflexão e de polémica. Há quem veja neles a grande vantagem de promoverem a coesão do grupo profissional e de reforçarem a imagem social da profissão, por nascerem duma iniciativa autónoma de auto-regulação. Outros consideram que as desvantagens superam as vantagens, argumentando que um código pode transformar-se facilmente num instrumento de controlo externo dos professores e tornar-se, desse modo, uma arma contra eles mesmos (Terhart, 1998).

### **Os professores portugueses e a deontologia**

Não existe em Portugal uma tradição de deontologia docente, apesar de o movimento associativista dos professores, em especial os do ensino primário, ter mais de um século de vida. Os professores portugueses não possuem um código deontológico e as suas associações profissionais, mesmo após o 25 de Abril, não tomaram iniciativas que conduzissem à

definição duma deontologia e que manifestassem, desse modo, um ideal autonómico de realização profissional. Assim, os poderes públicos substituíram-se aos professores na definição das suas normas de conduta profissional e fizeram-no, deliberadamente ou não, de modo a desvalorizar os aspectos éticos e pedagógicos da docência, subordinando-os aos aspectos administrativos e a fins políticos (Estrela, 1993). Se durante a primeira e a segunda Repúblicas as condições do exercício da docência, os valores a transmitir aos alunos, os comportamentos profissionais e privados dos professores foram estatalmente definidos, criando um modelo de docência assente na exemplaridade do professor e na submissão à autoridade (Estatuto do Ensino Liceal, 1947), nem por isso a situação mudou drasticamente após a revolução de Abril de 1974. A verdade é que hoje ainda, quase trinta anos decorridos, é o Estatuto da Carreira Docente, publicado em 1990 e de iniciativa governamental, que regula o exercício da docência, no que concerne a direitos e deveres profissionais dos professores, parecendo ignorar a Recomendação da UNESCO de 1966, atrás referida. É certo que o Estatuto da Carreira Docente de 1990 foi negociado com as associações sindicais de professores e que nele se definem deveres que os professores não parecem pôr em causa. Contudo, é o Estado que continua a definir o estatuto da profissão docente, ao mesmo tempo que o defende e controla; e, sendo simultaneamente a entidade empregadora da grande maioria dos professores, é o Estado que exerce a autoridade sobre eles, impondo tarefas e fiscalizando práticas, exigindo responsabilidades que, paradoxalmente, deveriam pressupor autonomia profissional. Ora, talvez por não haver práticas autonómicas enraizadas entre os professores portugueses, isto é, práticas de autodeterminação pelas quais imponham a si mesmos, como grupo profissional, normas colectivas acção, estes sejam mais sensíveis à reivindicação de direitos e de justiça em face do empregador, do que ao valor dum debate em torno dum código deontológico que fosse a manifestação duma iniciativa autonómica. O que não quer dizer, no entanto, que os professores não usem efectivamente de autonomia em muitas das suas acções profissionais, como acontece quando regulam o seu agir por normas que se auto-impõem, radicadas nas suas convicções e nos seus valores pessoais. Os professores reconhecem, pois, o carácter axiológico da sua acção e a determinação deontológica dos seus procedimentos profissionais, que não formalizam; e não só parecem pouco desejosos de o fazer, como mostram mesmo alguma relutância em dar a tais deveres e normas a organização formal que lhes traria visibilidade (Silva, 1994; Seiça, 1997).

Mesmo assim, algumas iniciativas têm sido tomadas nos últimos anos, quer por organizações profissionais dos professores, quer por investigadores educacionais, com vista à

organização dum normativo escrito que consignasse regras e deveres de procedimento profissional docente. Como exemplos das primeiras, são de referir o Encontro Regional de Professores e Educadores da Região Centro, realizado em 1995 sob a égide da FENPROF e outros encontros promovidos pelo Sindicato Nacional dos Professores Licenciados, no âmbito dum movimento pró-ordem dos professores; estas iniciativas começaram por lançar as bases duma reflexão conjunta e dum debate problematizador das questões da ética e da deontologia dos professores, ainda que de forma pontual e com um alcance limitado. Como exemplo de iniciativa de investigadores, deve mencionar-se um projecto de código deontológico elaborado por D'Orey da Cunha (1996) e trabalhado no âmbito dum seminário sobre deontologia da profissão docente. Partindo do princípio de que tal código deve resultar da “fixação. . . das soluções dadas a vários problemas ou dilemas profissionais”—da experiência ética dos professores, por consequência—considera este autor que ele deve funcionar como um “instrumento de consulta à tradição”, sempre que uma situação problemática exija deliberação da parte do professor; e não será mais do que isso porque, na sua perspectiva, um código deontológico não é “um regulamento até ao pormenor daquilo que as pessoas devem fazer” (1996, pp. 118-119).

O projecto de código assenta na conjugação dum paradigma de responsabilidade com um paradigma de justiça porque, como diz o autor, o professor tem o duplo estatuto de profissional e de empregado. O código proposto por Cunha, organizado no respeito pelo princípio fundamental que afirma o primado do bem dos alunos sobre o “interesse pessoal ou corporativo” (1996, p. 114) do professor, apresenta uma estrutura com cinco itens: (1) Preâmbulo, cuja finalidade é o estabelecimento dum princípio geral fundamentador de todo o código representando, ao mesmo tempo, um “compromisso pedagógico”; por este compromisso, o professor assume que se encontra ao serviço da educação e obriga-se ao empenhamento na educação de todos com a máxima isenção e à prestação de assistência educativa aos seus alunos. (2) Deveres para com os alunos, distribuídos pelos domínios do desenvolvimento integral, do saber, da relação pedagógica e da isenção. (3) Deveres recíprocos dos docentes, assentes sobre atitudes de respeito e colaboração; (4) Deveres dos docentes para com os outros intervenientes da comunidade educativa, procurando “captar uma cultura deontológica em que o professor se encontra no centro do grande processo colaborativo que deve ser a escola (1996, 130); (5) Deveres para com a sociedade, tendo pressuposta a concepção do professor como um “interveniente social, ao mesmo nível que o médico na Saúde e o advogado na Justiça” (1996, p. 131). Em reflexão sobre as possíveis

utilizações práticas desta proposta de código, Cunha sugere o seu aproveitamento como um instrumento de trabalho para futuras investigações, como ponto de partida possível para outras propostas de código; mas pensa que o seu interesse residirá, sobretudo, nas potencialidades formativas que apresenta, ao proporcionar matéria de reflexão e debate ético para professores em formação inicial ou contínua.

### Problema a Investigar

Este estudo pressupõe que a docência é uma actividade essencialmente formativa, teleologicamente orientada para a construção global da pessoa. Este finalidade faz dela uma ocupação ética, cujos princípios condutores os professores reconhecem como possuidores dum valor que, de algum modo, os torna vinculativos. A investigação que este estudo realiza parte das representações dos professores sobre a sua actividade profissional e procura compreender como são pensados os valores, os deveres e os princípios éticos nela envolvidos, considerando que os mesmos se manifestam na actuação quotidiana. Por isso, o modo como os professores orientam as aulas e se relacionam com alunos e restantes membros da comunidade escolar, a forma como enfrentam e solucionam—ou não solucionam—situações conflituosas e dilemáticas, são vias de acesso ao seu pensamento axiológico e deontológico. Mas não são as únicas: as regras, os deveres e respectivos fundamentos e fontes, que os professores consideram que os norteiam no exercício da profissão, assumindo consequentemente a dimensão deontológica da prática docente, são outras formas de aceder aos aspectos éticos do seu pensamento. Neste estudo, o que se pretendeu saber foi se alguns destes aspectos são comuns ao pensamento de diferentes professores; se, apesar da subjectividade das representações relativas às práticas profissionais, alguns deveres a cumprir, alguns valores a transmitir aos alunos, algumas concepções do que é o bem do aluno e de quais são os fins do ensino, para mencionar apenas alguns aspectos, são pensados de modo idêntico. E, no caso de algumas destas representações serem efectivamente semelhantes e formarem uma espécie de padrão pensado de valores, de princípios ou de regras, em que medida se poderá inferir desse padrão um normativo comum? É justamente daqui que nasce o problema que preside ao desenvolvimento deste estudo, cuja formulação se faz nos seguintes termos: encontrar-se-á, nas representações dos professores sobre as suas práticas profissionais, uma conceptualização ética comum que possa fundamentar uma deontologia profissional?

Resumo

fn

Ponto  
de  
foco

O problema é desenvolvido e explicitado através de três questões, cujas respostas permitirão o seu esclarecimento: (1) como concebem os professores a praxis profissional, no que concerne à sua natureza, às finalidades e aos contextos condicionantes em que decorre? (2) de que modo e em que termos avaliam os professores as relações que estabelecem com os alunos, com os pares e com os restantes membros da comunidade escolar? (3) como pensam os professores que devem agir, na acção quotidiana, a fim de realizar as diversas tarefas e funções que lhes cabem por inerência da profissão? O estudo pretende ainda investigar se as representações dos professores sobre as suas práticas são ou não condicionadas pelo tempo de permanência na profissão e pelo género do professor.

A primeira questão focaliza-se nas representações relativas à caracterização da actividade docente, no que concerne à sua especificidade, aos fins que pretende realizar e à forma como é condicionada pelos contextos em que ocorre, tendo em conta, sobretudo, os valores que os percorrem. A segunda questão incide sobre as avaliações dos professores relativas a atitudes e comportamentos profissionais, na medida em que tais atitudes consubstanciam valores e princípios éticos e condicionam o relacionamento dos professores entre si e dos professores com os alunos e com os pais destes. A terceira questão indaga acerca dos ideais profissionais dos professores—ideal de escola, ideal de professor e ideal de conduta profissional—e acerca das respectivas fontes inspiradoras.

Ora, fará sentido, numa sociedade em acelerada mutação como é a contemporânea, onde a tendência é a da indiferenciação dos valores e, nas palavras de Castoriadis (1998), a da “ascensão da insignificância”, procurar um modo comum de pensar acerca de princípios e de finalidades do ensino e da educação, em nome do bem do aluno e da excelência profissional do professor? Como reacção a esta tendência, contudo, são cada vez mais as vozes que apelam para uma procura de consensos em domínios fundamentais da vida humana, nos quais se incluem por certo a educação e o ensino das novas gerações. Mesmo admitindo que os conceitos éticos perderam o sentido universal e absoluto que anteriores gerações lhes atribuíram, é possível encontrar, por meio da argumentação racional, princípios que congreguem o sentir e o querer duma comunidade, emanando duma compreensão comum de vivências partilhadas, como sustenta, entre outros, o filósofo alemão Habermas.

Assim, também no campo da educação e relativamente à praxis docente, fará todo o sentido a busca dum querer comum, construído sobre um possível entendimento semelhante das experiências profissionais partilhadas, capaz de estabelecer acordos sobre finalidades e de coordenar formas de actuação, pela enunciação de regras que vinculem uma comunidade. O

problema a investigar neste estudo seria um contributo para esta busca dum querer comum relativo à educação e ao ensino.

### **Organização do Estudo**

O estudo está organizado em cinco capítulos, além deste, capítulo primeiro, que constitui a Introdução. O capítulo segundo tem como objecto a busca dos fundamentos conceptuais da investigação do problema, ao nível da ética filosófica e de reflexões teóricas sobre a natureza da educação, do ensino e do trabalho dos professores em alguns dos diversos e concretos domínios da sua actividade profissional. A fundamentação teórica radica no plano abstracto dos princípios, isto é, do que idealmente deve ser, cuja abordagem remete necessariamente para o campo do pensamento filosófico. Aqui, considera-se a actividade do professor enquanto agente educativo como actividade de natureza ética, cujos fundamentos e princípios podem ser procurados no plano da ética filosófica. Assim sendo, justifica-se a referência a algumas concepções éticas que, embora de diferentes formas e com diferentes implicações, têm sido e continuam a ser determinantes do pensamento pedagógico e da acção educativa, mediante a selecção de alguns modelos de cuja teorização se podem inferir conceitos de educação e de ensino. Foi privilegiada uma abordagem temática que permite a mobilização de contributos de diferentes épocas e, nessa medida, uma perspectiva dinâmica sobre os temas em análise. Estes, por seu turno, procuram representar a indissociabilidade entre os fins da ética e os da educação marcando, desse modo, os caminhos da actividade docente. No capítulo terceiro procede-se à revisão da literatura empírica que dá conta de investigações sobre a natureza e dimensões da acção docente, nomeadamente as dimensões ética e deontológica e das concepções dos professores neste domínio, apesar de serem escassos os estudos portugueses sobre este tema. Estes estudos investigam os valores que os professores manifestam na sua actuação profissional quotidiana e as regras e os deveres, bem como os respectivos fundamentos, que consideram determinantes do exercício da profissão. Os estudos portugueses e estrangeiros que são objecto desta revisão são os que abordam a problemática do pensamento ético dos professores segundo qualquer destas perspectivas. O capítulo quarto descreve a metodologia utilizada na investigação e as razões que fundamentam a escolha metodológica. Apresenta os sujeitos do estudo, descreve os instrumentos de recolha de dados, o tipo de análise efectuada e as principais categorias, as formas de apresentação dos resultados e respectiva validação. No capítulo quinto os resultados da análise de conteúdo são apresentados em quadros, descritos e ilustrados com

citações do discurso dos professores participantes no estudo. A apresentação dos resultados é feita em função das questões do estudo, descrevendo e analisando cada categoria, subcategoria e indicador ou grupo de indicadores. Esta análise compara também os resultados tendo em conta o género dos sujeitos e a sua maior ou menor experiência profissional. O capítulo final apresenta as conclusões do estudo. Nele são discutidos os resultados à luz do quadro conceptual e da literatura empírica, à procura de linhas de consonância e de dissonância e se procura dar resposta ao problema que conduziu o desenvolvimento do estudo. Finalmente, é feita uma breve reflexão acerca das limitações metodológicas do estudo e dos contributos que dele possam advir para um melhor conhecimento profissional dos professores.

## CAPÍTULO 2

### QUADRO CONCEPTUAL

O domínio da educação e do ensino é um domínio relacional por excelência. Nessas relações e inter-relações as crianças e os jovens, ao mesmo tempo que adquirem competências cognitivas que as políticas educativas têm como necessárias, forjam gradualmente a sua personalidade, ganham consciência dos seus direitos e deveres de cidadãos e começam a pô-los em prática, formando-se como pessoas, com outras pessoas. Educação parece ser, deste modo, co-educação. Isto mesmo é sublinhado por Bruner (2000), quando afirma que “somos a única espécie que *ensina* de uma maneira significativa” (p. 11), isto é, mediante a—e com vista à—convivência e comunicação. Também Gusdorf (1978), na obra *Pourquoi des Professeurs?*, define o ensino como “uma relação humana, cujo sentido varia com a idade e personalidade dos que entram em relação” (p. 66), acrescentando que esta relação possui um valor intrínseco e é educativa, independentemente da especialização científica que a delimita e institucionaliza. E se educar é promover no homem a realização da humanidade, então a acção docente, por ser obreira duma formação essencial, “correspondente a um acréscimo de significação” (p.87), tem um pendor ético facilmente reconhecível. Esta finalidade da educação, seja qual for o sentido que se lhe atribua, marca-a como acto valorativo, mesmo duplamente valorativo, na medida em que se educa sempre em função de valores e mediante valores; não há, pois, neutralidade educativa. A vida quotidiana das escolas com os seus conflitos relacionais, as suas dinâmicas de poder e os seus dilemas (espelho que reflecte a sociedade em geral) é prova disto, ao apelar constantemente para critérios de deliberação e acção, nem sempre conscientes, mas sempre valorativos. Ora este apelo a critérios—do bom, do útil, do desejável, do justo, por exemplo—e a regras de acção por eles justificadas faz da actividade docente, genericamente axiológica, uma actividade especificamente ética e dos seus agentes—os professores—sujeitos éticos.

#### Do Problema e suas Dimensões

Como é que, nesta qualidade de sujeitos éticos, os professores devem agir para realizar os fins da educação, assim dando cumprimento à natureza própria da actividade docente? E para resolver as situações de conflito moral que enfrentam no âmbito da relação pedagógica, dentro ou fora do espaço da aula? Como agem no quotidiano e que regras e princípios os



sustentam na acção? Até que ponto estão conscientes de todo este processo e das suas consequências imediatas e mediatas? Estas são algumas questões que se podem colocar quando se pensa a acção do professor dirigida para o aluno, isto é, quando o que está em análise são os fundamentos e as consequências da acção pedagógica numa perspectiva ética. Se se pensar o professor como agente moral e ético que faz parte dum corpo docente e duma instituição escolar integrados num sistema de educação que, por sua vez, é determinado por uma política educativa, ela própria condicionada pelas práticas sociais e económicas, então já são outras as questões que se podem colocar, sem contudo ignorar ou ultrapassar as anteriores. Neste contexto, as questões parecem ser: (1) Será necessário, ou vantajoso, normalizar as condutas profissionais dos professores? (2) No caso de resposta afirmativa, como normalizar essas condutas profissionais (sem falar, obviamente, da normalização maior ou menor que resulta do cumprimento da legislação em vigor), de modo a salvaguardar a liberdade e outros valores dos indivíduos e, ao mesmo tempo, um *ethos* de grupo, seja ele disciplinar, escolar, ou profissional? (3) Onde encontrar os princípios determinantes dessa normalização?

As dificuldades em encontrar consensos neste domínio, reflectidas nas questões formuladas, não serão alheias ao relativismo moral e ético da cultura contemporânea que, como lembra Taylor (1995), em nome dum ideal de autenticidade reivindica para todos e cada um a posse de valores próprios, numa atitude de subjectivismo moral que dificulta as tentativas de argumentação racional sobre os mesmos, já que as posições morais sustentadas fundamentam-se, provavelmente, mais na atracção que despertam no sujeito individual do que na razão ou na natureza das coisas. Guindado a ideal máximo da civilização ocidental, o individualismo representa, na perspectiva do autor, a liberdade de escolha de padrões próprios de vida; só que o preço é a perda dos horizontes morais das sociedades antigas, porque as pessoas já não concebem uma ordem mais ampla, transcendente ou transcendental, que as enquadre e dê sentido ao mundo e à vida social. E é assim que, ainda na óptica de Taylor, a banalidade e a superficialidade, a autocomplacência e o conformismo se vão tornando formas dominantes de estar e de ser, formas a que a educação e o ensino parecem não escapar. As reflexões de Taylor inscrevem-se numa concepção objectivista do Bem, segundo a qual os nossos objectivos e finalidades subjectivos são avaliados à luz de finalidades últimas objectivas (Taylor, 1998). A grande dificuldade reside, no entanto, em persuadir os indivíduos acerca do valor intrínseco do Bem que não é o seu, pessoal, mas um Bem universal, isto é, persuadir os indivíduos acerca do interesse e da seriedade dos problemas morais.

Naturalmente, a sociedade portuguesa não constitui excepção a esta tendência individualista, herdada da modernidade, que parece esquecer a dimensão comunitária e comunicacional da vida humana. No entanto, e de forma um tanto ou quanto paradoxal, é no interior duma cultura e num diálogo com a comunidade, que cada novo indivíduo aprende a cultivar a individualidade e o individualismo, ao mesmo tempo que, pela educação, aprende a conformar-se a exigências da vida em comunidade e aprende os valores que a comunidade entende que devem guiá-lo.

Assim, a Lei de Bases do Sistema Educativo português (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro) enuncia, entre outras finalidades da educação, “o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (Art. 1.º, 2), definindo assim um *telos* educativo, simultaneamente individual e social, que supõe determinados valores preferíveis a outros, o que remete, consequentemente, para o campo da argumentação racional onde as opções éticas para a educação e para o ensino podem ser justificadas.

Ora, a argumentação racional sobre ideais éticos e sobre a conformidade das acções com os mesmos é advogada por Taylor (1995), defensor duma ética universalista do bem, no sentido dum bem supremo, que funcione como princípio independente das múltiplas formas de vida particulares. O autor lembra, a propósito, que o raciocínio moral é de natureza dialógica, devendo partir ou da perspectiva de um dos interlocutores ou do ponto de discórdia entre ambos. Posição semelhante tinha já sido assumida por Habermas (1983 / 1996). Considerara o filósofo alemão que a forma racional de argumentar demanda normas e mandamentos que, ainda que não tenham o mesmo tipo de validade que as ciências reivindicam para as suas normas podem, no entanto, ser racionalmente fundadas mediante uma lógica da argumentação, lógica informal das discussões práticas; segundo tal lógica, os argumentos fundamentam-se em experiências que poderão ser interpretadas à luz de teorias mutáveis e de mundividências, as quais, por sua vez, exigem a procura de um princípio ético que desempenhe, enquanto regra argumentativa, o papel de suporte ou fundamento das inferências interpretativas realizadas. Daí que Habermas se tenha empenhado em constituir uma ética não só fundada na razão mas também apoiada numa teoria da discussão, o que supõe a participação igualitária de todos os intervenientes no debate, no pressuposto de que todos estão verdadeiramente comprometidos com a tentativa de construir soluções justas para o problema em análise. A exigência de fundamentação racional será cumprida pela introdução de um princípio de universalização, que funcionará como regra de argumentação para as discussões práticas. Habermas define-o como uma espécie de princípio – ponte, por

conduzir ao entendimento mútuo dos intervenientes em argumentações morais, num sentido “que exclui o uso monológico das regras argumentativas” (1996, p. 78). A sua função é garantir a possibilidade de transformar em universais as normas aí aceites como válidas, por serem expressão duma “vontade geral” (1996, p. 84) que não tem, contudo, o sentido absoluto e universal da vontade kantiana. A teoria da discussão, por sua vez, remete para um contexto partilhado de experiências, significações e interpretações dentro do qual, apenas, é possível a compreensão mútua entre sujeitos capazes de comunicar e de agir e, nessa medida, possível também o acordo “sobre qualquer coisa no mundo.” (1990, p. 277); este é o contexto do agir comunicacional.

Assim, apesar do relativismo axiológico e do individualismo, presentes também ~~em~~ na sociedade portuguesa contemporânea, não será porventura descabida nem destituída de fundamentos a procura de consensos valorativos (e deontológicos?) entre quem exerce a mesma actividade profissional e partilha, por isso, idênticas experiências em contextos mais ou menos próximos. Com efeito, por muito individualizada que seja, a actividade docente gera um campo de experiências e de saberes que acabam por ser património comum de todos os professores—mesmo dos que mais ciosamente defendam a liberdade de pensar e agir segundo valores pessoais—quanto mais não seja pelo processo de formação e socialização que torna cada novo professor membro da comunidade profissional. Será nesta situação de partilha de experiências e significações que, parafraseando Habermas, os professores podem, talvez, construir acordos sobre “coisas no mundo” (1990, p. 277) do ensino, nomeadamente sobre o sentido ético do mesmo e os princípios que o devem, por isso, orientar, ainda que esses acordos exijam um permanente debate e uma atitude crítica constante, como forma, até, de evitar autoritarismo e dogmatismo. É justamente acerca da possibilidade de tais acordos que este estudo pretende investigar, em especial dos que concernem às regras e aos princípios éticos organizadores das práticas docentes, tomando como pressuposto que estas consubstanciam valores e regras que os sujeitos agentes consideram deontológicos e, nessa medida, normativos. Ou, de forma mais concisa: será possível encontrar, nas representações dos professores sobre a prática educativa, uma conceptualização ética comum e poderá esta fundamentar uma deontologia profissional?

O problema assim enunciado apresenta duas dimensões: uma, teórica, que radica em última análise no plano abstracto dos princípios, isto é, do que idealmente deve ser, e cuja abordagem remete necessariamente para o campo do pensamento filosófico. Aqui, considera-se a actividade do professor, agente educativo, como actividade de natureza ética, cujos

fundamentos e princípios podem ser procurados no plano da ética filosófica. Assim sendo, justifica-se a referência a algumas concepções éticas que, embora de diferentes formas e com diferentes implicações, têm sido e continuam a ser determinantes do pensamento pedagógico e da acção educativa, mediante a selecção de alguns modelos de cuja teorização se podem inferir conceitos de educação e de ensino. A escolha é, certamente, subjectiva, mas nem por isso é arbitrária, tendo-se optado por uma abordagem temática que permite a mobilização de contributos de diferentes épocas e, nessa medida, uma perspectiva dinâmica sobre os temas em análise. Estes, por seu turno, procuram representar a indissociabilidade entre os fins da ética e os da educação marcando, desse modo, os caminhos da actividade docente.

A outra dimensão do problema é empírica e mergulha as suas raízes no plano moral – prático em que se desenvolvem as actividades docentes, sempre contextualizadas e condicionadas pelos usos sociais e pelos hábitos convencionais. Mas é nesta dimensão empírica que se dá o encontro do ideal e do real, do que deve ser e do que realmente é e, por isso, ela é o lugar dos desfasamentos, dos conflitos, das contradições e das incoerências que, relativamente aos ideais enunciados, marcam—inevitavelmente?—o agir humano. As representações dos professores sobre as respectivas práticas, sobre as regras que as estruturam e seu significado ético constituem, assim, a outra referência a analisar. Por isso, embora esta fundamentação conceptual comece com a análise do conceito de ética e o pensamento que a enforma seja o da filosofia, esta não é aqui o fim em si mesma, antes o fio condutor dum questionamento cujos objectivos, mais pragmáticos do que teóricos, se podem enunciar nos seguintes termos: (1) legitimação teórica e possibilidade de fundamentação dum código deontológico para os professores; (2) reflexão sobre a pertinência da inclusão de temas éticos no currículo formativo dos mesmos.

### **Do Conceito de *Ética***

A primeira questão que se põe quando se procura a definição de um conceito é a do ponto de partida. Para os antigos filósofos gregos, toda a investigação começava por buscar o ponto de partida: o princípio originário—*αρχή*—capaz de dar sentido às coisas. Se seguirmos este exemplo, um princípio possível, ainda que não único, será o da arqueologia dos conceitos e, correlativamente, a história das palavras que os dizem, desde os primórdios do seu uso. Pela história das palavras é possível compreender as alterações de sentido que vão sofrendo, consoante os contextos e as transformações sociais (MacIntyre, 1984); mas, talvez mais

frutuoso do que isso, tem-se acesso ao significado originário das mesmas, ao que primordialmente elas designam, “vindo assim da linguagem à coisa”, como diz Jonas (1998).

Segundo a genealogia do termo *ética*, o seu étimo são duas palavras gregas: εθος e ηθος; a primeira designa costume, uso, modo visível de proceder, enquanto a segunda remete para um sentido mais íntimo, ligado ao que é próprio de cada um - morada habitual, toca, carácter e maneira de ser (Aranguren, 1972; *Enciclopédia Logos*, 1990). Da dupla etimologia da palavra ética deriva, provavelmente, a equivocidade presente no uso vulgar que hoje se lhe dá, geralmente entendida como equivalente a *moral*, cujo étimo é o termo latino *mos*, ‘*moris*’ e com o qual se pretendeu traduzir o grego τα ηθικά. Só que, nesta tradução, foi esquecida a diferença que o grego estabelece entre εθος e ηθος e, consequentemente, a distinção entre o hábito (εθος) e o que há de mais profundamente interior no ser humano, o acto e a fonte de onde ele brota - a “toca” (ηθος). Assim se terá estabelecido a confusão entre o sentido ético (interioridade do acto) e o moral (o hábito e o costume exteriorizados no agir). André Lalande (1968), no seu *Vocabulaire Technique et Critique de la Philosophie*, radica esta confusão no facto de, ao longo do tempo, o termo ética ter sido “aplicado à Moral sob todas as suas formas, quer como ciência, quer como arte de dirigir a conduta.” (p. 305). E, assim, a confusão rapidamente terá dado lugar à indiferenciação.

Ora, tendo em vista a ultrapassagem de tal confusão, Lalande propõe que se identifiquem e distingam três conceitos. O primeiro cobrirá o campo semântico, propriamente dito, da palavra *Moral*; compreende as regras de conduta prescritas para um determinado povo e numa dada época, assim como a tentativa de adequação das acções às prescrições. O segundo é o da ciência que tem por objecto a conduta dos homens à luz de princípios considerados normativos e o terceiro designa a ciência dos juízos de valor, isto é, os juízos apreciativos aplicados à distinção entre o bem e o mal—aquele que, segundo o autor, deverá chamar-se propriamente *Ética*.

Entre ética e moral desenha-se, deste modo, uma linha de demarcação: enquanto a primeira se funda sobre os predicados do bom e do mau, como diz Ricoeur (1997), e implica sempre uma reflexão pela qual o indivíduo se posiciona em relação a esses predicados, a segunda caracteriza-se pela referência à obrigação, ao dever de agir em consonância com princípios e regras reconhecidos como bons e, consequentemente, necessários. E pode mesmo falar-se de uma anterioridade conceptual da ética relativamente à moral, defende o autor, já que é a aspiração a uma vida boa e justa que determina e fundamenta as proibições e as

obrigações que destas se podem deduzir quando, por exemplo, a convivência entre as pessoas se torna violenta e é necessário substituir o “estilo teleológico do ético” pelo “deontológico da moral” (1997, p. 39).

Ao nível das interpretações eruditas e das teorias que sobre elas se têm elaborado, a dualidade semântica da palavra *ética* não tem sido ignorada; já na filosofia antiga, aliás, começam a esboçar-se estas diferenças, como adiante se referirá com maior desenvolvimento. Acontece, porém, que cada interpretação privilegia um sentido em detrimento do outro e sobre esse sentido constrói todo o edifício conceptual e argumentativo. Refira-se apenas, como exemplo paradigmático de interpretação contemporânea, a de Heidegger (1973), para quem o conceito de ética recolhe o sentido de  $\eta\theta\omicron\varsigma$ , por entendê-lo como “fundamental” e, por isso, ontológico, isto é, capaz de ir à fonte onde nasce o impulso para agir—que é, afinal, “o ser”. É nesta perspectiva que considera que  $\eta\theta\omicron\varsigma$  “nomeia o âmbito aberto onde o homem habita” (p. 107) e que “o aberto de sua morada torna manifesto aquilo que vem ao encontro da essência do homem” (p. 107). Dito de modo mais prosaico: a palavra ética significa o que é essencialmente humano, mas que só gradualmente se manifesta pelo agir; não por um qualquer agir, certamente, antes por aquele que supõe a liberdade e a capacidade de deliberação do sujeito, capacidade que é também a de postular finalidades como boas em si mesmas, ou princípios, igualmente pela bondade que lhes é intrínseca. Por este agir é que o homem se faz verdadeiramente humano, ou realiza aquilo que potencialmente já é. E como esta realização é tarefa infinita, acaba por ser o projecto de vida da própria humanidade, onde vêm inscrever-se os projectos e as vidas dos indivíduos particulares. Podem ouvir-se aqui os ecos de muitas vozes, nomeadamente as de Sócrates e de Platão, de Aristóteles e de Kant, para referir apenas as mais notáveis. Pena é que, como lembra Jonas (1998), Heidegger não lhes tenha seguido o exemplo de coerência na compromisso da teoria com a vida.

### **Da possibilidade de fundamentar eticamente a praxis docente**

Não será exagerado, então, encontrar nesta leitura do conceito de ética o solo propício ao desenvolvimento de teorizações sobre educação, pelo menos no que concerne à sua finalidade e princípios mais gerais: é que, segundo esta perspectiva, levar cada pessoa à descoberta do que em si é humano e a constituir-se, desse modo, como sujeito moral e ético autodeterminado é, propriamente falando, a tarefa educativa. Sócrates e Platão foram, incontestavelmente, os iniciadores deste questionamento radical das coisas—nelas incluídas

as acções dos homens—que é a filosofia e, mais especificamente, a ética. Pode-se mesmo dizer que, com eles, a humanidade atingiu um nível de autoconsciência e auto-exigência intemporais porque, conquanto a ética se reporte às acções humanas, não se reporta a quaisquer acções, mas às que são perfeitamente boas, independentemente das circunstâncias da sua realização. Além disto, foram os primeiros a conceber a educação como formação global do indivíduo para a cidadania e, indirectamente, como construtora da coesão da cidade, sendo, nessa medida, um verdadeiro instrumento político merecedor da mais cuidada planificação.

Depois, Aristóteles. Seguidor dos passos do mestre Platão, não deixa porém de fazer ouvir a sua própria voz, muitas vezes crítica da cisão platónica entre o sensível e o inteligível, que torna a virtude praticamente inacessível à maioria dos homens. Na óptica aristotélica, é necessária a educação para a virtude, até que a vida virtuosa se torne numa prática habitual dos cidadãos, sem que estes tenham de renunciar aos prazeres, mas tendo aprendido a seleccioná-los e a educá-los segundo critérios racionais. Também ele concebe a educação como acção política, indissociável das outras opções políticas que as constituições das cidades devem consignar.

Kant, por seu turno, na dupla qualidade de síntese da modernidade e arauto da contemporaneidade, tem sido o interlocutor privilegiado das mais díspares orientações filosóficas, éticas e pedagógicas que hoje coexistem. Pensada como ciência pura e a priori, a ética é a ciência que busca o princípio supremo da moralidade, princípio apenas formal, isto é, determinante da forma da acção que se pretende moral. Mas a par desta ciência formal, Kant desenvolve uma antropologia pragmática, ciência empírica que se ocupa do homem como sujeito evolutivo—e educável—duma praxis multifacetada: moral, política, artística e cuja educação coloca algumas questões desafiantes, nomeadamente a de saber qual é a sua finalidade e, uma vez definida, se ela está realmente ao alcance dos educadores, também eles em permanente estado de educabilidade.

Assim, será o pensamento ético dos referidos filósofos que constituirá a espinha dorsal deste estudo, no sentido da sua fundamentação conceptual. Tal opção fica a dever-se ao facto de, como nota Carr (1991), serem precisamente as obras destes filósofos a desafiar e suscitar muitos dos trabalhos contemporâneos na área da ética filosófica, trabalhos que, afinal, prolongam e enriquecem o debate por eles iniciado. É nesta perspectiva, pois, que serão referidas e analisadas propostas de pensadores contemporâneos—filósofos, teóricos da

educação, sociólogos—desde que essas propostas tenham como objecto a acção docente e mergulhem as suas raízes no solo fértil da ética filosófica.

### **Da Ética como Saber do Bem ao Bem Comum como Finalidade do Ensino**

De que modo é que as preocupações éticas se fizeram presentes na vida dos indivíduos e das sociedades é questão que remete para áreas disciplinares como antropologia, psicologia ou sociologia; mas a abordagem que aqui se privilegiará é a da filosofia, a que indaga acerca das razões pelas quais se age, dos fins que se pretendem realizar pela acção ou, ainda, do que se considera ser o bem; a que procura saber em que consiste uma vida boa e como deve ela ser vivida e, principalmente, a que questiona a natureza dos actos morais e a possibilidade ou não do seu ensino.

Segundo esta perspectiva, a ética é uma disciplina filosófica e, embora o seu nascimento oficial tenha ocorrido na Grécia do século V a. C., estas preocupações estão já presentes em culturas anteriores de tradição oral, incluindo a da própria Grécia, posteriormente recolhidas nos poemas de Homero e Hesíodo e, ainda que sob outra forma, nas antigas tragédias áticas. Nos primeiros, os modelos do recto agir, do cidadão virtuoso e dos valores a estimular e cultivar por toda a sociedade estão consubstanciados nas figuras e nos actos dos heróis e cada nova geração é formada e educada à luz desses exemplos; por isso mesmo, poemas como a *Iliada*, a *Odisseia* ou *Os Trabalhos e os Dias* são factores de coesão da comunidade sob a ordem que melhor a preserva. Nesta mesma medida, é o *εθος* que é transmitido enquanto corpo de tradições e de costumes, a face visível da comunidade unida, cuja força vinculativa parece residir na sacralidade da sua origem.

Na tragédia, porém, ainda que sejam os mesmos heróis e os mesmos feitos a matéria da trama dramática, o significado do agir humano sofre uma transformação: passa a ser visto como o resultado dum processo pessoal de reflexão e de escolha que radica na interioridade do sujeito agente e, nas palavras de Snell (1992, p.154), o leva a “comprometer-se para um futuro”; mas neste compromisso há, ao mesmo tempo, qualquer coisa que vai além de uma escolha individual e se abre a um entendimento universal e intemporal. Basta pensar-se em *Antígona*, para compreender a profundidade—e a idealidade—deste compromisso.

É justamente aqui que a filosofia marca a diferença, ao procurar não tanto a origem como o fundamento, menos a face exterior dos actos do que as motivações que os determinam e que se enraízam no que é essencialmente humano, o que equivale a dizer, como diz Ricoeur (1997), que traça o caminho que vai da moral à ética. Este caminho, inaugurado por Sócrates



e confirmado por Platão e, em certa medida, por Aristóteles, encara a compreensão do agir humano como um problema de conhecimento, ao qual é preciso dar uma resposta racional que é, nessa medida, unívoca.

Por estranha que possa parecer, tal preocupação encontra justificação plena no contexto social, cultural e político da Atenas do século V a.C. marcado, segundo Robin (1973, p. 160), por “um individualismo tumultuoso e feroz” em que cada um quer assegurar riqueza e poder pessoal, à medida que se vai enfraquecendo a vinculação à comunidade e ao estado. A vida intelectual é então dominada por sofistas e oradores, para quem os costumes e as leis da cidade são meras convenções, perdido entretanto o carácter sagrado e exemplar que possuíam, capaz de vincular toda a comunidade. Recordem-se, a este propósito, as palavras que Platão, no *Górgias* (1991, 483 b), põe na boca de Cálicles, aspirante a político e a orador: “Quanto às leis, estou convencido de que são feitas pelos fracos e pela grande massa, que agem exclusivamente no seu próprio interesse, fixando o que é digno de louvor e o que é digno de censura.”; ou as do sofista Protágoras, quando afirma que as coisas são para cada um aquilo que a cada um parecem ser, conforme interesses e conveniências particulares, agora que nem a religião nem o estado são já fontes do *ethos* comum, justificando assim a procura individual de formas de pensar e de agir conducentes à felicidade e o interesse da filosofia por estas questões, ou melhor, pelas que perguntam sobre a essência da felicidade e pelas condições da sua realização. Numa tal sociedade, a comunicação ganha importância crescente e o poder dependerá cada vez mais do uso eficaz da palavra, isto é, do uso persuasivo, o que significa o triunfo da retórica – e, conseqüentemente, o triunfo de quem dela faz objecto de ensino e instrumento pedagógico – didáctico.

Pese embora a relativização sofística do valor das normas e da verdade, cujo significado, nesta perspectiva, é forjado nas experiências quotidianas e delas emerge, Protágoras e outros sofistas seus contemporâneos foram os responsáveis pela criação do conceito de *paideia*—com o qual designavam uma teoria da educação fundada sobre bases racionais—e pelo de pedagogia entendida como ensino. Subjacente a esta concepção está a consciência de que os valores da religião e da tradição aristocrática, que moldaram a educação de sucessivas gerações, estão a diluir-se numa sociedade cada vez mais dominada pelo modelo democrático; por isso, é outro agora o figurino educativo, segundo o qual os jovens de todas as classes passam a aceder à educação (e não apenas os filhos dos aristocratas), embora nem todos possam usufruir duma educação do mesmo nível. Formar o espírito—que é a finalidade da nova educação—significa, segundo Protágoras, integrar o indivíduo na

comunidade, isto é, educá-lo ética e politicamente desde a infância, segundo um sistema gradual que não termina à saída da escola (Platão, 1967, 325a e seguintes). A educação é realizada por meio do ensino e do exercício, pelo qual o que foi ensinado se transforma numa “segunda natureza”, como diz Jaeger (1979, p. 331) e requer professores que saibam o que ensinar e como fazê-lo.

Fosse qual fosse o processo utilizado para levar a cabo a educação, a verdade é que os sofistas proporcionaram aos interessados um elenco de competências e saberes anteriormente não disponíveis e que, uma vez aprendidas, habilitavam o aluno para, mediante o uso da retórica, assumir o exercício do poder político; pode-se dizer, sem exagero, que saber e poder se democratizaram, se bem que as restrições ao seu acesso fossem bem claras - a capacidade económica dos candidatos. Os sofistas, primeiros professores particulares pagos, souberam criar para si próprios na sociedade ateniense do século V a. C. um lugar privilegiado, cuja importância se pode medir pelo valor das respostas que deram às necessidades então emergentes, como a de triunfar socialmente enquanto indivíduo ou a de revelar os suas aptidões para governar. Por isso eles se consideravam mestres de *virtude*, neste sentido específico de arte que permite a cada um mostrar-se melhor do que os outros que com ele concorrem.

É claro que o alargamento do âmbito da instrução e a sua extensão a um número crescente de indivíduos teve sérias consequências sociais e políticas, avaliadas diferentemente consoante o quadrante ideológico de quem as analisa; na perspectiva de Sócrates, primeiro, e de Platão, depois, a subversão dos conceitos de verdade e de acção recta arrastaria consigo o desvirtuamento da política, pelo que se impunha uma intervenção radical que, por isso mesmo, tinha de ir à raiz: à educação. Com efeito, relativizados os saberes e as práticas, como discernir o verdadeiro do falso, o agir certo do agir errado? Onde encontrar um critério seguro, se tudo parece equivalente, por indiferenciação, e a própria linguagem se desvirtuou, ao ponto de já não saber o que significam palavras como “virtude”, “justiça” ou “bem”? Ora é aqui, justamente, que entronca a indagação de Sócrates, que a história diz filho duma parteira e dum escultor, ele próprio escultor de conceitos e parteiro de almas.

Na *Apologia de Sócrates* (1993), Platão evoca as circunstâncias que desencadearam a acusação e o julgamento do seu mestre: o oráculo de Delfos considerara Sócrates o homem mais sábio e este, na sequência do oráculo, procurou esclarecer a apreciação, comparando o seu (não) saber com o daqueles que eram tidos por sábios na cidade; daí resultou a seguinte conclusão:

parece-me que o deus não atribui a sabedoria a Sócrates, mas que se serve do meu nome, fazendo de mim um exemplo, como se dissesse: «Entre vós, homens, o mais sábio é aquele que, como Sócrates, na verdade, reconhece ser a sua sabedoria de nenhum valor.» (23 b).

Foi isto que, na perspectiva de MacIntyre (1966), levou Sócrates a assumir como sua a tarefa de tornar mais sábios—e melhores—aqueles que o procuravam como alunos, conduzindo-os primeiro à descoberta da própria ignorância e exercendo sobre eles, depois, a sua arte de parteiro, pela qual os faria trazer à luz um saber que deveria nascer deles mesmos.

Aprendizagem dolorosa, esta, que passa pela autocontradição, inevitável em quem usa irreflectidamente um vocabulário que aprendeu mas não questionou, como nota ainda MacIntyre (1984), a propósito das inconsistências no uso corrente dos termos morais. É por isso que Sócrates insiste com os seus interlocutores na necessidade de delimitar os conceitos usados, à procura de uma definição unívoca e objectiva ou, pelo menos, consensual, como acontece na conversa com Cálicles (1991, 488c- d):

As designações de melhor e mais poderoso aplicam-se, quanto a ti, ao mesmo objecto? Há pouco não consegui perceber bem o que dizias a este respeito. . . Ou é possível ser-se melhor e, ao mesmo tempo, mais pequeno e mais fraco; mais poderoso e pior? A mesma definição cabe ao melhor e ao mais poderoso?

ou à procura do critério universal que subsuma os vários particulares, como em *Ménon* (1992) onde, após este ter mencionado uma lista de virtudes para além da justiça, Sócrates faz o seguinte reparo: “De novo, Ménon, fomos cair no mesmo caso de trás. Ao tentarmos encontrar uma virtude só, em contrapartida, encontramos muitas! Mas não conseguimos encontrar a única virtude que está em todas estas” (74 a).

Logo, o que está em causa é uma espécie de modelo, pelo qual se possa aferir a verdade do que se diz e a justeza do que se faz; este modelo é um conceito universal. A grande novidade do método pedagógico de Sócrates reside, assim, no apelo ao empenhamento activo do aprendiz, ao envolvimento deste num duplo movimento, dialógico e dialéctico—exterior e interior—quer dizer, com o mestre e consigo mesmo, pelo qual vai examinando hábitos de pensamento e de acção, libertando-se e comprometendo-se, despojando-se e reconstruindo-se como sujeito consciente do seu pensar e do seu agir.

Igualmente inovadoras—e desconcertantes para os seus contemporâneos, a avaliar pelas reacções—são as teses que Platão, pela boca de Sócrates personagem, defende relativamente ao modo como se deve viver e os argumentos com que as sustenta. Ao afirmar que “viver não é o que mais deve importar, mas viver bem” (*Crítón*, 1993, 48 b) e que uma pessoa “quando

age não deve ter outra coisa em que pensar senão na justeza ou não justeza daquilo que faz e se é ou não um homem bom” (*Apologia*, 1993, 27 b); que é sempre preferível sofrer a cometer uma injustiça porque só uma vida justa é virtuosa; que a virtude é o maior dos bens e, na verdade o único fim que se deve ter em vista ao agir, porque é nela que consiste a felicidade e que, por força disso, quem quer que tenha cometido uma injustiça “deverá demandar voluntariamente e depressa o lugar onde obterá a mais rápida punição, ou seja, deverá procurar o juiz como quem procura o médico, não vá a doença da injustiça radicar-se na alma e tornar-se incurável” (Górgias, 1991, 480 a-b). Sócrates suscita em Cálicles a maior incredulidade, ao ponto de este perguntar se não estará a brincar, caso contrário “a vida humana ver-se-á completamente transformada, já que nós fazemos, ao que parece, exactamente o contrário do que convém” (1991, 481 c).

Assim, no que concerne ao conteúdo, o ensino socrático entra em ruptura com os hábitos de pensamento e com a moralidade então dominantes e, como nota Vlastos (1991), o próprio Sócrates tinha consciência de estar só ou muito pouco acompanhado na defesa destes pontos de vista. No que toca à pedagogia e ao estatuto da educação, é possível pensar, como sugere Havelock (1996), que terá sido precisamente a autonomização das mesmas relativamente à tradição poética, por um lado, e à experiência, por outro, o real motivo que levou Sócrates a tribunal, acusado dos crimes de impiedade e de corrupção da juventude, quer dizer, de subversão da ordem moral e social com implicações inevitáveis na ordem política.

Aprendiz das várias lições de Sócrates, Platão faz sua a investigação que aquele iniciou. Também ele pretende encontrar um critério racional que permita aferir o valor das acções e, em última análise, saber como se deve viver; não como se deve viver nesta ou naquela cidade, sob este ou aquele governo, mas como se deve viver para viver bem, em todas as circunstâncias, tempos e lugares. A resposta a estas questões só o exercício da dialéctica a pode construir, porque só ele permite compreender o movimento ascendente da razão que avalia tese após tese até chegar à compreensão do que as coisas são em si mesmas, isto é, absolutamente e como, atingido este *τελος*—“o princípio de tudo”—o raciocínio “desce, fixando-se em todas as consequências que daí decorrem, até chegar à conclusão, sem se servir em nada de qualquer dado sensível, mas passando das ideias umas às outras, e terminando em ideias” (*A República*, 1990, 511 c). É neste processo, afinal, que consiste a aprendizagem que Platão descreve metaforicamente na “Alegoria da Caverna” como o caminho que conduz do cárcere da ignorância à liberdade do saber ou, noutro registo simbólico, das sombras da ilusão à luz da verdade.

Dada a natureza puramente inteligível de tal movimento e dos objectos para que tende, compreende-se que nem todos os homens estejam realmente aptos a realizá-lo, mas apenas aqueles que, como os filósofos, cultivam o espírito na prática do raciocínio abstracto. Para falar com propriedade, só estes serão capazes de enunciar juízos éticos e políticos consistentes e agir em conformidade, de modo fundamentado. Assim, quando se trata de saber de que modo se pode levar uma vida virtuosa e por que se deve optar por ela, estas questões ultrapassam o âmbito estritamente individual e visam uma finalidade universal, isto é, o bem de toda a comunidade; na verdade, o objectivo de Platão é a criação duma cidade cuja organização política e social garanta aos cidadãos virtuosos o gosto de nela viverem e de cidadãos que, pelas virtudes que a educação neles cultivou, encontrem nessa cidade ideal o seu lugar, cumprindo a função que lhes é própria. Ora a virtude que conduz ao bem comum é a justiça, tal como é a prática da justiça, igualmente, que leva cada um à felicidade. É, pois, uma virtude universal multidimensional, abrangendo aspectos psicológicos, éticos, políticos e jurídicos, na medida em que se refere tanto à vida individual como à vida social, concebidas em termos de relação harmoniosa—e hierarquizada—das diferentes partes com o todo; ou, por outras palavras, das diferentes virtudes morais em relação ao bem comum. Ética, política e pedagogia são, por conseguinte, indissociáveis: o conhecimento e a prática do bem requerem um tipo específico de educação; e esta, para abranger a totalidade dos cidadãos—ou, pelo menos, aqueles que são indispensáveis ao governo e manutenção do Estado—deve ser institucionalizada, planeada (de acordo com os fins visados) e ministrada pelos que, graças às suas disposições especiais, já realizaram a dialéctica ascendente que conduz do sensível ao inteligível (ao εἶδος), da aparência à realidade das coisas; só que esta realidade não é a do plano diverso e temporal da existência empírica, mas a da unidade e intemporalidade das ideias, donde se infere que o bem universal, o bem da totalidade, é sempre privilegiado em detrimento dos bens individuais. Assim, os valores éticos são ideais para os quais se tende, modelos do que deve ser mas que (ainda) não é, quanto mais não seja para os cidadãos ideais do Estado ideal, finalmente capazes de colocarem a sua razão particular em sintonia com a razão universal, simultaneamente humana, divina e cósmica.

O projecto ético – pedagógico – político de Platão é, certamente, utópico; para alguns críticos (por exemplo Popper, 1993) parece também ser uma ameaça totalitária, pela subordinação da individualidade à finalidade universal da educação e do bem dos indivíduos ao bem da polis. Com efeito, a organização das sociedades contemporâneas desenvolvidas, pensadas sob o conceito de pós – modernidade, traz a marca indelével dos ideais liberais de

liberdade individual, de livre iniciativa e de mérito pessoal e dificilmente compreenderá esta estreita ligação entre indivíduos e comunidade. Tão estreita é esta ligação que só da pertença à comunidade o sujeito individual retira a sua identidade, o que faz, como diz Hegel (1991), “que a sua consciência empírica seja uma só coisa com a consciência absoluta e que a própria consciência absoluta seja consciência empírica . . . de maneira tal que . . . o ser – sujeito nada é na realidade e na distinção” (p. 54). Afiguram-se, pois, muito longínquos estes ideais e ultrapassados os projectos que os mobilizam; também a atitude logocêntrica que os incorpora é contestada, na perspectiva pós – moderna, com o argumento de que não existe qualquer realidade social para além daquela que a linguagem, o discurso e a imagem forjam, pelo que não há qualquer conhecimento fundamental, mas apenas interpretações construídas sobre bases pragmáticas.

No entanto, sem alguns conceitos da herança platónica, inevitavelmente refundidos pelo transcurso do tempo e pelos diferentes contextos pragmáticos e hermenêuticos, nenhuma comunidade ou sociedade podia pensar em subsistir como tal: é o caso dos conceitos de bem comum e de justiça, em torno dos quais se estrutura a pedagogia individual e social de Platão e que são, na época moderna, objecto de reinterpretação no sentido do contratualismo social, pela mão de Hobbes e de Locke, primeiro e de Rousseau, depois, para referir apenas alguns. Com efeito, e de acordo com Habermas (1987, referido por Levy, 1996), a passagem à modernidade foi acompanhada pela recusa de qualquer visão teleológica do mundo, pelo que a ética, a partir daqui, apenas pode ser deontológica e incidir sobre questões de justiça. É, pois, em torno dos conceitos de bem comum e de justiça que parece organizar-se parte do pensamento filosófico e sociopolítico contemporâneo (por exemplo, Rawls, 1994; Taylor, 1995), assim como algum do pensamento pedagógico (por exemplo, Kohlberg, 1987).

Na perspectiva de Rawls (1994), em todos os sectores da sociedade deveria haver “aproximadamente as mesmas possibilidades culturais e de realização para todos os que possuíssem idênticas motivações e capacidades”, a fim de que “as expectativas daqueles que têm os mesmos talentos e aspirações não fossem afectadas pela sua classe social” (p. 73). O fundamento destas reivindicações encontra-o o autor nos ideais de igualdade democrática e de justiça, a partir dos quais formula os seus dois princípios: o primeiro sustenta que “cada pessoa deve ter o direito à mais extensa liberdade básica que seja compatível com o direito dos outros a uma liberdade semelhante” (p. 60); o segundo preconiza um arranjo das desigualdades sociais e económicas de modo a que “sejam ambas (a) para o máximo benefício

dos menos favorecidos e (b) ligadas a ocupações e posições abertas a todos em condições de justa igualdade de oportunidades” (p. 83).

Ora, como é que estes preceitos sociais—e éticos—se poderão concretizar nos campos educativo e pedagógico? De que maneira poderão eles traduzir-se no quotidiano das escolas? Como hão-de os professores organizar o ensino de modo a darem realidade empírica ao bem comum e à justiça e a que os alunos compreendam de facto o significado destes valores e os queiram fazer seus?

Uma resposta possível, pelo menos à primeira questão, parece ser dada pelo próprio Rawls (1994) quando considera que o sistema escolar deveria ser estruturado de forma a atenuar as barreiras de classe, proporcionando a todos, independentemente da origem ou posição social, iguais oportunidades na aquisição de saberes e competências culturais. Com efeito, sendo as diferenças de nascimento e de capacidade desigualdades imerecidas, elas apelam para algum tipo de compensação, pelo que a sociedade deve prestar maior atenção aos que possuem menos dons inatos e aos que nascem em posições sociais menos favorecidas, a fim de “tratar todas as pessoas de igual modo e proporcionar genuína igualdade de oportunidade” (p. 100). Por isso, defende o autor, na distribuição dos recursos educativos deveriam ser os menos e não os mais dotados a beneficiar da maior parcela, pelo menos durante os primeiros anos de escolaridade e, preferencialmente, durante o tempo necessário ao melhoramento das suas expectativas a longo prazo; do mesmo modo, a função principal da educação deveria consistir na “capacitação das pessoas para a fruição da cultura da respectiva sociedade e para a participação nos assuntos da mesma, proporcionando assim a cada indivíduo um sentido seguro do seu próprio valor” (p. 101) e o enriquecimento da vida pessoal e social. O princípio de justiça funcionaria, assim, como um princípio de reconstrução social.

Ora, que implicações pedagógicas advirão destes princípios? Como deve agir o professor que, na sua aula, pretenda ensinar em conformidade com eles? Será importante que o professor pense se as opções curriculares que fez, se as técnicas e os recursos pedagógicos que pretende utilizar ou se o tempo que dedica a cada aluno beneficiarão ou não os seus alunos menos dotados e contribuirão ou não para que as desigualdades sejam atenuadas, como sugerem Liston e Zeichner (1987).

Outras possíveis respostas encontram-se na filósofa Mary Warnock (1994) e no teórico da educação e sociólogo Henry Giroux (1991); este designa a sua proposta como pedagogia crítica, enquanto a de Warnock se poderia designar como pedagogia ética. Na perspectiva de

Warnock, a concretização do bem comum e da justiça exige um sistema educativo organizado em torno de objectivos essenciais unificados, pois só esse sistema “demonstraria nossa crença na necessidade de educar a *todos*, tanto pelo seu bem quanto pelo bem da sociedade, ou bem comum” (p. 210), sem que isto implique qualquer uniformização redutora, mas garantindo “algo de valor para cada um”. Deste modo, segundo a autora, poderiam ser as próprias escolas a definir “as fronteiras duma cultura comum” bem como “um conjunto comum de valores educacionais”, traduzindo a orientação da sociedade para o bem comum. Isto porque, sustenta, só se pode considerar adequado, seja em que nível for, o ensino que se faz acompanhar do valor moral da igualdade, no sentido de que “cada um, igualmente, merece ser ensinado e tem capacidade de ser ensinado” (p. 212), independentemente das suas possibilidades ou limitações, na convicção de que o progresso está ao alcance de todos os alunos, mesmo que seja diferente para cada um: não será esta, também, uma forma de realizar o valor da justiça?

Do ponto de vista de Giroux, a educação deve ser pensada como geradora não só de sujeitos dotados de conhecimentos mas também politizados, o que passa por articular o ensino público com os imperativos duma democracia política. Ora isto exige a reorganização das próprias escolas e do ensino, restituindo-lhes a função primordial de formarem cidadãos aptos a decidir sobre as suas vidas e sobre as condições de produção e aquisição de conhecimento, o que significa, de facto, torná-los detentores de poder. Os professores precisarão de pôr em prática uma pedagogia crítica que encoraje os estudantes a desenvolver a capacidade de contestar criticamente e transformar a ordem social e política vigente, em lugar de se lhe adaptarem. Para isso, o ensino deve ter uma dupla função: informativa, proporcionando aos alunos conhecimentos que lhes permitam situar-se nos respectivos contextos históricos e sociais, requisito indispensável de qualquer atitude de crítica ou contestação; formativa, voltada para o desenvolvimento de atitudes de solidariedade e coragem cívica, bem como de hábitos e comportamentos essenciais para a vida democrática. Uma tal pedagogia é então determinada por princípios éticos fundados em decisões sociais—logo, colectivas e, nessa medida, vinculativas, cujo alcance é, por isso mesmo, político. Isto não significa, porém, que o ensino deve estar sujeito a currículos uniformes, sendo antes compatível com a valorização das experiências particulares e quotidianas dos alunos, que podem ser tomadas como pontos de partida das aprendizagens e contribuir, assim, para formas de vida mais justas e democráticas. Torna-se claro, pois, que as alterações conceptuais e práticas da pedagogia exigem também professores dum novo tipo, concebidos por Giroux (1991) como “*intelectuais*



*transformadores*” ou *“trabalhadores culturais*”, implicados na produção de ideologias e práticas sociais, já que os seus actos se repercutem na globalidade do tecido social. Deste modo, os professores estariam em posição privilegiada para desenvolver práticas pedagógicas que não só despertassem a consciência crítica dos seus alunos, mas que também estimulassem neles o gosto e o interesse pela acção transformadora, construída sobre as suas próprias experiências, acção de que deverá resultar, pela intencionalidade que a enforma, o incremento do bem comum. Warnock parece pensar de modo semelhante, ao considerar que o professor poderá, pelo exemplo quotidiano, mostrar aos alunos como integra os valores no seu próprio comportamento, tanto na sala de aula como fora dela, tanto no modo como resolve conflitos, pedagógicos ou outros, como nas posições que assume sobre os mais diversos assuntos; mais do que pela palavra, será pelo que faz e pelo que é que contribuirá para aquilo em que os alunos se tornarão.

Consequentemente, não será abusivo inferir que tanto segundo Giroux como segundo Warnock, o professor deve ser, como era para Sócrates e Platão, o mestre pelo exemplo e, ao mesmo tempo, o reconstrutor da sociedade, aquele que pela acção pedagógica, ela própria geradora de liberdade e construtora de possibilidades, fará nascer nos jovens o interesse pela articulação da liberdade individual e do bem comum como problema fulcral da cidadania na sociedade democrática.

Também na perspectiva de Arvid Hansen (1996), este é um problema que deve merecer, da parte das escolas das sociedades democráticas, uma atenção especial, dado que situações dilemáticas ou conflitantes dele emergentes acabarão por ocorrer no âmbito da educação escolar, obrigando o professor a procurar soluções adequadas. Um primeiro conflito acontece quando se requer dele que ensine de acordo com os valores que os planos educativos pretendem inculcar nos alunos, ao arrepio dos valores promovidos pelos meios de comunicação e pelas tendências da moda que têm, certamente, muito maior poder de atracção sobre os jovens, como se as escolas fossem “contraculturas”, na expressão de Hansen (1996, p. 169). Como é que o professor resolve este conflito na sala de aula quando, por exemplo, quer conduzir os alunos para o raciocínio abstracto estando eles habituados ao domínio concreto da imagem e do espectáculo? Ou quando faz a apologia da cooperação e da solidariedade e os alunos são mais sensíveis à competitividade e à agressividade? Ou, ainda, quando procura mostrar as vantagens do trabalho continuado e do esforço pessoal, contra a apologia mediática do hedonismo e do facilitismo? Ao mesmo tempo, como é que o professor joga com os seus próprios valores e convicções pessoais?

Um segundo conflito decorre da diversidade de objectivos que é suposto o ensino e as escolas realizarem, muitas vezes incongruentes entre si e com os meios materiais e temporais disponíveis. Por exemplo: pretende-se que o ensino transmita, dentro de prazos bem definidos, os conhecimentos curriculares específicos de cada disciplina, cujas aquisições serão sujeitas depois a avaliação aferida e, ao mesmo tempo, que desperte e desenvolva nos alunos atitudes e comportamentos que pressupõem outros meios pedagógicos e outra distribuição do tempo lectivo. Ou, por outras palavras, que forme para a cidadania e, ao mesmo tempo, para as competências cognitivas. Ora, como é que o professor compatibiliza estes dois objectivos que deve realizar, ambos definidos pela legislação educacional? Que liberdade tem para fazer opções e a que critérios pode apelar para as justificar? E estará realmente preparado para fazer tais opções? Ora é importante que o esteja porque, neste domínio, qualquer escolha já é ética e a responsabilização pessoal do professor é inevitável. Com efeito, como diz Skillen (1997), optar por uma pedagogia que envolva os alunos num debate equivale a implicá-los num exercício de acção moral que põe em prática valores como respeito mútuo, atenção aos outros, justiça e bem comum. O texto de Hansen não fornece respostas para as questões colocadas, embora contribua com uma análise de alguma profundidade. Porém, a título de conclusão, considera que, se o sistema de ensino “deve estar em articulação com a sociedade, responder às suas necessidades e solicitações e educar as pessoas que a levarão um passo mais além” (p. 174), então é necessário mudar as escolas e o ensino, mesmo que tal exija, por vezes, que a escola seja uma espécie de contracultura. Nesta óptica, não caberá também ao professor o papel de reconstrutor social pelo modo como conduz a prática docente e pelos comportamentos, atitudes e valores que, para o bem ou para o mal, suscita nos alunos?

### **Da Ética como Exercício da Virtude às Virtudes como Pressupostos e Objectos do Ensino**

Até que ponto pode a virtude ser ensinada é um aspecto da problemática da mesma a que a filosofia tem procurado dar resposta desde a antiguidade grega. Longe de ser um termo unívoco, a palavra que em grego era *αρετη* designava primeiro aquilo que faz a excelência de alguma coisa ou de alguém e só mais tarde, no âmbito das preocupações antropológicas e éticas, passou a ter conotação essencialmente moral, ao designar a excelência do homem e a perfeição da sua acção em vista do bem, sendo neste sentido que Sócrates, Platão e Aristóteles se lhe referem (Annas, 1998). Aristóteles, apesar das conhecidas divergências em relação ao

pensamento de Platão, sustenta tal como ele que só pode ser feliz a vida que for virtuosa, concebendo-a sempre como vida em comunidade. Mas enquanto Platão visava sobretudo o ideal de bem, aquele de cujo conhecimento decorreria necessariamente a acção virtuosa e a vida boa como meio imprescindível da sua realização, Aristóteles preocupava-se, por sua vez, com as acções humanas e as escolhas que a elas presidem no seio duma vida boa. Do seu ponto de vista, essa é a vida humana concreta e a sua circunstancialidade. Por isso, o que ele procura não é um Bem ideal, mas o máximo bem humano, o bem de cidadãos reais existentes num tempo real. A esse bem chama ele ευδαιμονία—nome que pode traduzir-se imprecisamente por felicidade—único que pode ser objecto da ética, ciência ou filosofia prática. Na verdade, segundo Gadamer (2001, p. 57), esta ciência prática, ou praxis, tem por objecto “a totalidade dos assuntos práticos, ou seja, todos os comportamentos humanos e toda a auto-organização humana neste mundo”.

O caminho a seguir na indagação do referido bem é claramente a Filosofia; mas tal caminho deve adaptar-se às condições do mundo, ao invés de lhes voltar as costas, como se de ilusões se tratasse. A inviabilidade prática da pedagogia de Platão terá decorrido justamente dessa exigência de ruptura entre o mundo da experiência e o do espírito. Para que o bom caminho da filosofia dê resultados práticos será preciso, como diz Châtelet (1993), “aceitar o aprendiz de filósofo tal como ele é, no mundo sensível em que acredita, desenvolvendo opiniões a respeito deste e construindo certezas a partir das experiências nele feitas” (p. 46). Mas este, depois, deve tornar-se capaz de traduzir claramente as suas convicções e teorias num discurso unívoco, que é o que o senso comum não faz; e se o ouvinte estiver em sintonia com a experiência de quem fala, então o discurso será também convincente o que, segundo Aristóteles, significa que há acordo quanto àquilo que é o objecto mesmo do discurso: a experiência.

Nesta experiência partilhada, que é afinal o universo da praxis humana, nascem as preocupações que encontram expressão nos conceitos e termos éticos. E porque a experiência, ainda que partilhada, é sempre contingente e transitória, a reflexão ética não pode ser da mesma natureza da pesquisa científica, cujo objecto é tido como necessário e intemporal; aqui, pelo contrário, a solução parece residir no que Meyer (1994, p. 63) designa por uma espécie de negociação das diferenças individuais por forma a atingir uma identidade, condição da própria vida em comum. Resta pois, no dizer de Nussbaum (1998, p. 263), que o significado dos termos éticos seja “fixado na esfera da escolha finita e limitada” da referida experiência. Por exemplo: saber em que consiste o bem último para o homem e em que

condições pode ele ser realizado, ou o que são as virtudes e de que modo serão identificáveis são questões cuja resposta exige observação e comparação; e estas remetem necessariamente para a experiência. É assim mesmo que Aristóteles procede na *Ética a Nicómaco* quando, ao procurar o soberano bem para os homens, apela justamente para os consensos gerados na vida em comunidade, os quais permitem compreender que, se “toda a arte e toda a procura, assim como toda a acção e toda a deliberação reflectida tendem, parece, para qualquer bem”, e se este se define como “aquilo para que todas as coisas tendem” (1997, 1094 a), então o soberano bem, o desejável em si mesmo, é a felicidade. Mas em que é que esta consiste, qual é a sua natureza? Não é fácil responder, tanto mais que “as respostas do vulgo não se assemelham às dos sábios” (1997, 1095 a 20); há, porém, um caminho que deve ser seguido e cujo ponto de partida parece incontornável: aquilo que já se conhece e que deve ter sempre em conta “a opinião corrente” (1997, 1098 b 10).

Embora comece pela “opinião tradicional aprovada por todos os filósofos” (1997, 1098 b), é por meio de uma argumentação rigorosa que Aristóteles chega à definição de felicidade como “actividade da alma conforme a uma virtude perfeita” (1997, 1102 a), aquela em vista da qual realizamos todas as outras acções e que é, por isso “princípio e causa dos outros bens” (idem). É essa mesma preocupação de rigor, patente na distinção nítida entre o que os indivíduos particulares pensam que é bom para eles nas circunstâncias particulares das suas vidas, e aquilo que é realmente bom para eles como homens, que o vai conduzir à (e na) pesquisa sobre a virtude, a qual mostrará, em primeiro lugar, que há dois tipos de virtude: as virtudes intelectuais, como a sabedoria prática e o entendimento, e as morais (a coragem e a temperança, por exemplo), e que é por elas que se define o carácter dos homens. Em segundo lugar, a pesquisa revelará que a virtude consiste na escolha do meio termo entre dois extremos opostos, tanto no que se refere às acções como às paixões. Significa isto que, pela virtude, o homem será capaz de escolher a acção justa entre duas possibilidades extremas e opostas e, também, que ele mesmo, no seu modo de ser, cultivará o princípio do meio termo. Ora esta exigência estende-se à própria natureza da vida moral que, como sugere Carr (1991), não pode ser explicada apenas em termos de racionalidade já que sensibilidade, emotividade e instintos também a condicionam.

Ainda que seja inata no homem a disposição para agir moralmente, as virtudes em si não o são, afirma Aristóteles (1997); assim, enquanto a virtude intelectual “provém principalmente da instrução” (1997, 1103 a), a virtude moral “é o produto do hábito” (idem). Mas também não se trata de simples transmissão de professor para aluno, como frisa Kenny

(1999), exigindo antes prática, pois só desse modo as virtudes dão lugar a “um estado de alma duradouro” (1999, p. 95). De facto, a educação para a virtude passa pela aprendizagem do autodomínio e da autodisciplina, no que concerne à gestão dos desejos e sentimentos próprios, e pretende que o aluno venha a compreender que o exercício de cada uma e de todas as virtudes, desejável em si mesmo, visa no entanto mais longe e é a via que conduz a escolhas e acções correctas. Ora a condição da escolha moral correcta é o equacionamento racional das várias hipóteses em jogo, ou raciocínio prático, exercício que pressupõe uma sabedoria prática e, consequentemente, treino moral reflectido. Por isso, a reflexão ética e a avaliação moral das acções não estão ao alcance dos jovens, uma vez que estes carecem, precisamente, quer da prática continuada da virtude, quer da sabedoria que tal prática, quando reflectida, gradualmente induz. Ao mesmo tempo, compreende-se que não é possível, na perspectiva de Aristóteles, ensinar (e aprender) separadamente as virtudes intelectuais e as virtudes morais, já que elas se exigem mutuamente; com efeito, não há acção virtuosa consistente sem sabedoria prática (porque o acto melhor intencionado, mas pouco pensado, pode ter resultados desastrosos) e esta, sem a virtude moral, acaba por ser vazia, como nota MacIntyre (1984, 1988). Assim se levanta a questão do currículo da educação e, com ela, a da responsabilidade do estado enquanto legislador pois que, tal como para Platão, ética, política e pedagogia estão estreitamente ligadas. Importa, pois, saber como estimular o desenvolvimento equilibrado de todas estas componentes da vida humana em função da finalidade definida pelo estado para a educação.

A educação ética e moral do cidadão, pelas suas implicações, deve ser a preocupação prioritária da comunidade. É na *Política* (1996) que Aristóteles reflecte sobre os motivos que levaram os homens a constituir comunidades, nomeadamente as comunidades políticas, e sobre os requisitos que as tornaram possíveis. E explica que é na medida em que se distingue dos outros animais pela posse comum e partilhada da palavra, de valores e de sentimentos morais que o homem cria a família e a cidade; mas que, apesar desta perfeição, o homem pode ser também o pior e mais imperfeito dos animais “quando vive sem lei nem justiça” (1996, 1253 a). Ora, sendo a justiça que regula a comunidade política—ou estado—, é da máxima importância que os cidadãos aprendam, pelo hábito, pelo treino e pelo raciocínio, a realizar acções justas ou, melhor dizendo, a cultivar o exercício das virtudes, devendo o estado assegurar as condições e determinar a finalidade dessa aprendizagem. Vale a pena lembrar as palavras de Aristóteles:

Porque a virtude dum cidadão e dum governante é da mesma ordem da do perfeito homem de bem, e porque é a mesma pessoa que deve primeiro obedecer e mais tarde comandar, a tarefa do legislador deveria ser a de procurar como é que os homens se tornam bons, quais são os meios para os ajudar nisso e qual é a finalidade da vida melhor (1996, 1333 a).

A virtude do cidadão individual é, portanto, a condição da coesão e saúde da comunidade que, assim, tem todo o interesse em formar os seus jovens em conformidade com este fim último. Por isso, ao invés do que era prática corrente, mas na senda de Platão, o filósofo considera que o planeamento da educação deve caber à comunidade e não aos indivíduos, para evitar que cada um procure para os filhos o ensino que mais lhe convém, em função de interesses e valores apenas particulares (1996, 1337 a; 1997, 1179 b – 1180 b).

Contudo, Aristóteles sabe bem que está a enunciar princípios e finalidades que só num estado ideal se realizariam e que, de facto, os estados existentes cujas constituições conhece estão longe de assegurar tais condições e de promover este *telos* educativo. Na verdade, olhando para o estado da educação em Atenas, tem de constatar que

ninguém está de acordo sobre o que os jovens devem aprender para realizarem a virtude e a vida melhor. Nem se sabe mesmo com clareza se é preciso insistir mais na formação da inteligência ou na do carácter. . . No que concerne à preparação para a virtude, está longe de haver acordo. Como nem toda a gente possui a mesma noção de virtude, é normal que as opiniões difiram também quanto ao modo de a exercer (1996, 1337 a).

Uma coisa, porém, é certa, não obstante a pluralidade de opiniões e pontos de vista: o homem é um animal racional—é assim que Aristóteles o define; nessa medida, é capaz de agir de acordo com princípios (o que não quer dizer que o faça sempre ou necessariamente), ou seja, é capaz de aplicar princípios gerais a acções particulares ou de deduzir estas daqueles, que é a forma ética—Aristóteles diria virtuosa—de agir. Logo, é indispensável que a cada homem seja ensinado o gosto e a vontade de agir de forma deliberadamente virtuosa, de tal modo que nas suas acções fique espelhada a finalidade—o *τελος*—da vida humana. E como esta finalidade está necessariamente de acordo com aquilo que constitui a essência do homem—o espírito—então é a vida do espírito, concebida como contemplação da verdade imutável, a finalidade última da vida humana e, por inerência, a que é “perfeitamente feliz” (Aristóteles, 1997, 1178 a).

Mas quantos homens estarão aptos a realizar este projecto de vida? E quantos, mesmo aptos, disporão das necessárias condições materiais? A resposta à primeira questão parece aproximar Aristóteles do pensamento platónico, precisamente nos aspectos que o filósofo

inicialmente rejeitava: a sobrevalorização da vida espiritual e da atitude teórica e o carácter transcendente e absoluto do seu objecto. Assim, porque a natureza da maioria das pessoas as leva a acatar as leis e a evitar o mal mais por temor do castigo do que por honestidade intrínseca, e a obedecer à necessidade mais do que à razão (1997, 1179 b), poucos serão os seus seguidores. E (como resposta à segunda questão), também não são mais numerosos os que acedem à independência económica, ao conforto e à despreocupação, em suma, ao ócio que possibilita a vida contemplativa. Só uma pequena elite de cidadãos, cujo plano de vida supõe uma estrutura social assente sobre o trabalho escravo e uma visão do mundo que privilegia a identidade e intemporalidade do ser inteligível em detrimento das diferenças e da mutabilidade temporal da experiência empírica, pode, em conclusão, aspirar a uma existência virtuosa e, nessa medida, feliz.

As limitações práticas da ética aristotélica não lhe diminuem, porém, o valor heurístico e dois dos seus aspectos assumem hoje relevância significativa no plano educativo e pedagógico. Um é o aspecto dos fundamentos, aquele que indaga sobre as razões últimas do agir; a resposta de Aristóteles a esta questão, assim como a de Platão, é claramente teleológica, isto é, são os fins que determinam a escolha dos meios e o valor destes é geralmente, mas nem sempre, calculado em termos consequencialistas, na medida em que há meios que são evidentemente de rejeitar por si mesmos. Logo, não é difícil compreender por que é que esta mesma questão deve ser prioritária para todos os professores e educadores (ainda que tal não implique necessariamente responder como Aristóteles). Ora, como poderá ela traduzir-se nas práticas pedagógicas e nas opções curriculares, por exemplo? O que significará, no trabalho lectivo diário, visar o maior bem dos alunos como fim e seleccionar os meios que lhe são adequados? Poderá significar, como diriam Bárcena *et al.* (1993), que o professor deve estar atento à correcta articulação entre os meios de que se serve no ensino e os fins éticos da educação, para que sejam coerentes, quando planifica a actividade pedagógica; e sabendo que os alunos são construtores activos das suas próprias aprendizagens pelas significações que lhes conferem, então é fundamental que o professor organize o ensino de modo a que os alunos aprendam a tomar decisões, descubram as respectivas implicações morais, sociais e humanas, e aprendam depois a responsabilizar-se por elas, como uma das virtudes inerentes à cidadania.

O outro aspecto a considerar é o da formulação contemporânea das velhas dúvidas sobre a possibilidade do ensino escolar das virtudes e sobre quais as virtudes a ensinar e a cultivar, dúvidas que, longe de se terem dissipado ou atenuado, permanecem e têm dado lugar a

posicionamentos variados e divergentes. Saber se hoje pode ou não ensinar-se a virtude e, caso a resposta seja afirmativa, como organizar o currículo de maneira a fazê-lo é, justamente, o tema da reflexão de Skillen num artigo de 1997, no qual desenvolve uma argumentação muito crítica do modo como algumas escolas britânicas se propõem educar moralmente os seus alunos; estas propostas envolvem o recurso a recompensas e sanções em função do comportamento do aluno, processo que o autor considera contraproducente, na medida em que promove a virtude não pelo bem que ela é em si mesma para aquele que reflectidamente a pratica, nem pelos benefícios que a comunidade daí retirará, mas pela visibilidade do acto e pela correspondente promoção individual do seu autor, daqui resultando “um *ethos* de gestão da aparência” (1997, p. 377). Por outro lado, podem identificar-se neste processo influências behavioristas, na medida em que a aprendizagem é induzida por uma espécie de condicionamento, aqui sugerido pelo recurso às recompensas e às sanções. Em alternativa, Skillen propõe um outro modelo de ensino, concebido numa relação mais estreita com a comunidade, que incluísse a participação dos alunos em trabalho socialmente útil como forma de aprendizagem e treino de virtudes sociais e morais, proposta que encontra o seu fundamento no pensamento de Platão e de Aristóteles e no de outros autores mais recentes, como Dewey, segundo os quais aprendemos a tornar-nos virtuosos pela prática de acções virtuosas.

Neste pressuposto, que virtudes deverão hoje os professores cultivar e promover, não só nos alunos, mas também em si mesmos, quer enquanto indivíduos quer enquanto membros da comunidade escolar, já que é pela acção pedagógica que poderão fornecer aos alunos o exemplo prático de formas éticas de raciocinar, deliberar e agir? Por outras palavras, como poderão eles operacionalizar uma ética das virtudes?

O ponto de partida e o modelo para a análise desta questão fornece-o o próprio Aristóteles na *Ética a Nicómaco*, quando enumera e individualiza as virtudes referentes a cada área da experiência humana, virtudes que, como se constata, são entendidas como traços de carácter, modo característico e mais ou menos permanente de agir em determinadas circunstâncias; a partir delas, Nussbaum (1998, p. 262) elaborou o quadro que consta da Figura 1, e cujo interesse principal reside na sua potencial exemplaridade. Este quadro, que resume a interpretação da autora e, como ela mesma afirma, não é exaustivo nem definitivo mas “apenas uma lista de sugestões estreitamente relacionada com a lista aristotélica” (p. 273), criticável e controverso, pode no entanto ser tomado como modelo para uma organização semelhante das “virtudes” profissionais do professor, as quais dependerão ou das



finalidades concebidas para o ensino, como o bem dos alunos, ou dos princípios que se considerem dela determinantes. Assim, se o professor considerar que a sua acção deve ser guiada pelo princípio da igualdade de tratamento, ele deve cultivar em si próprio a virtude (ou traço de carácter) da justiça, e pretenderá, possivelmente, que o seu comportamento justo seja gerador de comportamentos semelhantes nos seus alunos.

Área de Experiência	Virtude
Medo de grandes males, em especial da morte	Coragem
Apetites do corpo e seus prazeres	Moderação
Distribuição de recursos limitados	Justiça
Gestão dos próprios bens relativamente aos outros	Generosidade
Gestão dos próprios bens no que concerne à hospitalidade	Hospitalidade amigável
Atitudes e acções respeitantes ao mérito próprio	Grandeza de alma
Atitudes relativas a privações e danos	Suavidade de temperamento
(a) "Associação e vida em conjunto e a partilha comum de palavras e acções": (a) Veracidade do discurso (b) Sociabilidade de tipo lúdico (c) Sociabilidade em geral	Veracidade Bom humor Sem nome: uma espécie de afabilidade, por contraste com irascibilidade
Atitude relativa à boa ou má fortuna dos outros	Juízo apropriado
Vida intelectual	As várias virtudes intelectuais, como intuição ou conhecimento
Planeamento da vida e da conduta pessoais	Sabedoria prática

*Figura 1 - Domínios da experiência humana e correspondentes virtudes*

Idêntica linha de pensamento é desenvolvida por MacIntyre (1984, 1988), ao subordinar a coerência das virtudes individuais à necessidade dum princípio unificador. Tal princípio reside, segundo o autor, na “concepção dum *telos* para a globalidade da vida humana” (1984, p. 202) pensada como uma unidade, o que significa que o exercício da justiça como virtude, por exemplo, requer o prévio conhecimento do bem a realizar. E o mesmo se passa com a paciência que, enquanto virtude que consiste em esperar de forma atenciosa e sem ressentimento, pressupõe uma resposta adequada à pergunta pela finalidade da espera, resposta que variará, logicamente, consoante o campo prático em que seja formulada. Aplicando o exemplo à prática da docência, MacIntyre refere a paciência do professor

relativamente a um aluno que aprende ou trabalha lentamente, paciência que se justifica precisamente pelo fim a atingir, racionalmente entendido, pelo professor, como primeiro numa hierarquia de bens. Não será esta capacidade de discernir entre fins e meios e de optar pelas adequadas linhas de acção pedagógica uma das virtudes fundamentais a cultivar pelos professores? Não será necessário, em vista da coerência e da unidade desta acção, que o professor a subordine a princípios que considere fundamentais do ponto de vista ético?

Também Frankena (1998) parece argumentar a favor desta necessidade. Começando por indagar acerca de uma possível lista de virtudes que devessem ser cultivadas, considera duas virtudes fundamentais: benevolência e justiça correspondentes, respectivamente, aos princípios da beneficência e da igualdade. E como estes princípios têm corolários, como dizer a verdade e cumprir as promessas, entre outros, então devem igualmente ser consideradas virtudes a honestidade e a fidelidade. Tanto estas como as anteriores são virtudes morais de primeira ordem, se bem que as primeiras sejam cardeais e as segundas não. Contudo, refere o autor, há uma outra ordem de virtudes morais dignas de serem cultivadas e que, pelo seu carácter mais geral e abstracto, se consideram de segunda ordem. Estão neste caso o ser consciencioso, a coragem moral, a integridade e a boa vontade, que cobrem a totalidade da vida moral, a que pode ainda acrescentar-se aquela a que Platão chamou sabedoria e Aristóteles sabedoria prática e que abrange as capacidades e virtudes intelectuais indispensáveis à vida moral. Na perspectiva de Frankena, que procura articular uma ética da virtude com uma ética do dever, o cultivo das virtudes morais está intimamente ligado à posse dum ideal moral, isto é, à aspiração pessoal de ser um determinado tipo de pessoa, mais do que à de fazer um determinado tipo de acção, o que implica uma “capacidade para tomar consciência dos outros como pessoas . . . e para imaginar os seus interesses e os efeitos das nossas acções sobre as suas vidas” (1998, p. 294).

Ora até que ponto poderá esta ideia orientar a atitude dos professores no âmbito duma ética do ensino? Ao mesmo tempo, como proceder por forma a evitar que a formação ética dos alunos, a ser reconhecida como necessária, viesse a transformar-se em endoutrinação ou, na expressão irónica de Kohlberg (1981), na inculcação dum “saco de virtudes”? Examinem-se, em contrapartida, os principais pressupostos da ética do dever e as suas potencialidades fundamentadoras relativamente a uma ética docente.

## **Da Ética como Reconhecimento do Dever ao Ensino como Acção Deontológica**

Na antiguidade grega, a ética é assumida como o plano director da educação e esta entendida como formação do indivíduo para a cidadania; a cidade, comunidade política, é o lugar onde as diferenças individuais podem ser discutidas e reduzidas, talvez mesmo anuladas, se para tal existir um critério unificador que permaneça acima das experiências particulares e das flutuações dos gostos e dos sentimentos. Por isso Platão postulou a existência de um ideal transcendente aos indivíduos e às cidades, um ideal universal e intemporal e concebeu a educação como o processo pelo qual os indivíduos aprenderiam a escapar das armadilhas da sensibilidade e seriam gradualmente treinados na prática do puro raciocínio dialéctico, cujo fim é a contemplação da verdade e do ser.

Por isso também, Aristóteles procurou fundamentar a ética num *ethos* imanente à polis, não perfeito mas perfectível, não intemporal mas contemporâneo da cidade, esta responsável pela educação dos seus cidadãos. A educação visa, assim, mostrar-lhes qual o fim último da vida humana e ensiná-los a cultivar as virtudes necessárias à realização desse fim, ao mesmo tempo que os dota dos conhecimentos que lhes permitem efectuar as melhores escolhas morais e agir em conformidade com elas.

Na modernidade europeia, dominada pelo modelo epistémico da revolução científica de Galileu e Newton e pela filosofia iluminista, é o pensamento de Kant que se impõe, nomeadamente no que concerne à forma da indagação ética e às consequências teóricas e práticas das respectivas descobertas. Mas este pensamento, em parte, estrutura-se e consolida-se no diálogo com alguns interlocutores privilegiados: os racionalistas Platão e Descartes, por certo, mas também, numa outra linha, Rousseau e os empiristas britânicos, especialmente o escocês David Hume, cuja crítica do conceito metafísico de causalidade fez despertar Kant do seu “sono dogmático” (Kant, 1783 / 1982). A intenção do filósofo escocês fora mostrar que os principais conceitos metafísicos, como o de causalidade ou o de identidade do eu, longe de terem a sua fonte exclusiva na razão a priori, eram antes construídos pela imaginação a partir das aquisições da experiência e do hábito; daí que as pretensões da velha metafísica à verdade absoluta não passassem de ilusões e quimeras.

No campo da filosofia moral, Hume, inspirado no modelo da filosofia natural de Newton, tomara como ponto de partida da indagação o senso comum, isto é, a diversidade das crenças e das práticas vulgares, com o intuito de compreender a sua origem e o seu funcionamento (é significativo, a este respeito, o subtítulo do *Tratado da Natureza Humana*: “Ensaio para introduzir o método experimental nos assuntos morais”), para concluir que a

razão não tem sobre elas qualquer influência. Na verdade, o resultado desta investigação foi o enfraquecimento do papel da razão, que o filósofo concebe como determinada pela paixão e dependente do costume, ela própria “um instinto maravilhoso e ininteligível presente na nossa alma” (Hume, 1995, p. 257), mas destituída de autonomia; e embora a razão tenha a capacidade de distinguir o verdadeiro do falso, em matéria de moralidade revela-se indiferente, uma vez que não é possível, pensa o filósofo, identificar o bem e o verdadeiro ou o falso e o mal. Mais ainda: aquilo a que chamamos bom ou mau, virtuoso ou vicioso, é o que desperta em nós determinados sentimentos de agrado ou desagrado, nos quais a razão não interfere. Esta pode também estabelecer relações entre ideias ou pronunciar-se sobre questões de facto mas, por si, não determina nenhuma acção. No domínio da moralidade, então, só o sentimento é juiz, porque só ele, enquanto afecção natural, reconhece o que faz de uma determinada qualidade uma virtude (geralmente, a utilidade e a simpatia) e pode, consequentemente, incitar à acção.

Sendo idêntico em todos os homens e característica comum da humanidade, o sentimento moral é o fundamento dos valores e, como tal, o que permite transformar em experiência geral e em regras morais a particularidade das paixões e a diversidade dos sentimentos. Não que a natureza nos tenha dotado de um maior interesse pelo bem comum do que pelo bem privado; mas, porque cada indivíduo está efectivamente ligado à sociedade e “se apercebe da impossibilidade de subsistir na solidão, torna-se por isso mesmo favorável a todos estes usos ou princípios que instauram a ordem social e lhe asseguram o gozo pacífico duma bênção tão inestimável” (Hume, 1991, p.123).

A filosofia moral de Hume não visa qualquer intuito crítico da moralidade vigente, nem os seus pressupostos são compatíveis com tal pretensão. De facto, os sentimentos e as paixões são o que são e não são susceptíveis de crítica; e não havendo lugar, como havia na ética antiga, para um encaminhamento do homem do ser para o dever ser ou, dito de outro modo, para a educação dos sentimentos e das paixões pela razão em vista da virtude e do bem, então a ética humeana não pode—nem pretende—ir além da justificação da moral estabelecida.

Bem diferente é a perspectiva de Kant, como de seguida se compreenderá. No texto intitulado “Conceito de filosofia em geral” (1880 / 1972), integrante da Introdução da *Lógica*, Kant define a filosofia como “a ciência da relação de todo o conhecimento e uso da razão com o fim da razão humana, ao qual, como ao supremo, todos os outros fins estão subordinados” (p. 73). Ela é, por isso, uma “doutrina da sabedoria – a legisladora da razão”, mas o conceito de sabedoria aqui implícito, longe de ser apenas teórico, é principalmente prático porque o

fim último da razão é a realização plena da liberdade e a implantação da sua marca no mundo através do agir humano. Por isso o verdadeiro filósofo, aquele que, como Sócrates, tem consciência da unidade do saber que realiza a finalidade última da razão é, nessa medida, legislador: “o filósofo prático, o mestre da sabedoria através da doutrina e do exemplo” (1972, pp. 63-64).

Neste sentido geral, o âmbito da filosofia abarca quatro grandes questões: (1) Que posso saber? (2) Que devo fazer? (3) Que me é permitido esperar? (4) Que é o homem? Kant esclarece que a primeira é respondida pela Metafísica, a segunda pela Moral, a terceira pela Religião e a quarta pela Antropologia; mas que, de facto, tudo isto poderia ser considerado Antropologia já que é a última pergunta que subordina as restantes. O que confere unidade aos vários campos da investigação filosófica é, assim, o interesse pelo homem, tanto no seu aspecto fenoménico de ser objectivo, determinado pelas leis da natureza, como no aspecto numénico de sujeito livre e autodeterminado, agente moral duma praxis deliberada. O que é o homem e qual a sua destinação é que é verdadeiramente o problema da filosofia, aquele em cuja solução a humanidade mesma está implicada, na medida da sua autoconstrução como pessoa; essa é a tarefa ética por excelência e é simultaneamente o labor da educação. São muito significativas as palavras de Kant a abrir a *Antropologia*:

Todo o progresso cultural, o qual representa a educação do homem, tem como finalidade a aplicação do conhecimento e das competências à acção no mundo. O objecto mais importante da cultura, ao qual tais conhecimentos e competências podem ser aplicados, é o Homem porque ele é para si mesmo o propósito último. Reconhecê-lo, de acordo com a sua espécie, como uma criatura terrena dotada de razão, merece ser chamado *conhecimento do mundo*, ainda que ele seja apenas uma entre todas as criaturas na terra. (1996 a, p. 3)

Só que esta criatura única, o homem, possui o que mais nenhuma possui—a consciência do eu—e eleva-se, por isso, acima de todos os outros seres naturais. É a autoconsciência que faz do homem uma pessoa, um ser dotado de dignidade, essencialmente diferente das coisas e dos outros animais e, por essa razão, capaz de agir livremente que o mesmo é dizer eticamente. Mas o conceito de pessoa aponta, no contexto da filosofia moral kantiana, no sentido de tarefa a realizar, cuja possibilidade assenta na natureza racional, inteligente e livre do homem. Por isso as capacidades humanas, embora dadas, não se manifestam de imediato numa acção moral; pode-se mesmo dizer que o homem só age moralmente quando tiver aprendido a fazer o devido uso delas, como se pode inferir das afirmações seguintes:

Atribuindo ao homem um lugar no sistema da natureza e caracterizando-o, tudo o que podemos dizer é que ele faz o seu próprio carácter, porque tem o poder de se

aperfeiçoar segundo desígnios que ele mesmo escolheu. Por isso, a partir de um animal capaz de razão, o homem pode fazer de si mesmo um animal racional. Para isso, em primeiro lugar, conserva-se a si e à espécie; em segundo lugar, dá a esta espécie uma prática, um ensino e uma educação que a destinam à sociedade familiar; em terceiro lugar, governa-a como a um todo sistemático (ordenado segundo os princípios da razão) que é necessário à sociedade (1996 a, p. 238).

A acção moral pressupõe, então, aprendizagem, pela qual o homem se torna apto a escolher os seus fins e a aperfeiçoar-se na prossecução dos mesmos. Deste modo é a própria racionalidade que vai sendo gradualmente constituída, desde um estágio de presença embrionária (um animal capaz de razão) até à sua plena explicitação (um animal racional), como se a humanidade progredisse movida por uma espécie de carência natural: não será isto precisamente a educação? Por consequência, a educação—o encaminhamento para a autodeterminação—é tarefa difícil e nunca acabada, tanto mais difícil quão grande é a complexidade humana. Uma das maiores dificuldades decorre justamente da indefinição quanto à bondade ou maldade naturais do homem ou quanto à possibilidade de se inclinar para uma ou para outra consoante a educação que tiver. Mas se o homem for mau por natureza, argumenta Kant (1996 a), não se compreende então como é que ele, consciente da liberdade da sua vontade, está também consciente da lei que se lhe impõe como dever e do “sentimento moral de ser objecto ou instrumento da justiça e da injustiça” (p. 241), aspectos que fazem dele bom por natureza. Por outro lado, se o homem é bom por natureza, a verdade é que também se pode constatar nele “um activo desejo do ilícito, mesmo sabendo-se que é ilícito” (p. 241), logo, uma inclinação natural para o mal, consequência do seu carácter sensível, que se manifesta, infalivelmente, quando se inicia o uso da liberdade. Perante esta contradição, impõe-se a necessidade de educar em vista do bem; e é aqui que surge outra dificuldade: aquele que tem a tarefa de educar, apesar de igualmente “afectado pela grosseria da sua natureza, tem de poder produzir no outro aquilo que a ele mesmo falta” (p. 242). Por estas razões, na perspectiva de Kant, a tarefa da educação moral da espécie humana é um problema insolúvel: deve necessariamente ser realizada, mas não se sabe como.

Para além desta forma de abordagem da acção humana e das circunstâncias que a condicionam, na qual descreve o exercício da moralidade e as leis empíricas que a governam, Kant afirma a necessidade de outro tipo de investigação, que conduza a uma ética pura separada da Antropologia “completamente depurada de tudo o que possa ser somente empírico” (1960, p. 9). Justifica a necessidade de tal ética com “a evidência da ideia comum do dever e das leis morais” (idem) e com o reconhecimento de que uma lei, para ter valor

moral e fundamentar uma obrigação, tem de ser necessária de modo absoluto. Ao contrário de Hume, rejeita os sentimentos e paixões dos homens ou as circunstâncias da vida como fundamentos da moralidade; no lugar deles põe os conceitos a priori da razão pura ou, melhor dizendo, os postulados da razão prática, primordialmente o da liberdade. A liberdade é, pois, o fundamento da moralidade autodeterminada e é, simultaneamente, o ideal que alimenta o esforço humano de aperfeiçoamento infinito.

Kant é claramente influenciado por Rousseau na sua concepção da moralidade. Este concebera o homem como capaz de agir de acordo com a própria razão, isto é, de modo autodeterminado, o que significa que o querer individual se subordina ao querer geral e que este, por sua vez, expressa uma noção de justiça universal que tem a sua fonte apenas na razão. É então esta, que enquanto referida à acção é razão prática, a fonte dos princípios absolutos do agir moral mediante a determinação da vontade, definida por Kant como “uma faculdade ou de produzir objectos correspondentes às representações, ou de se determinar a si mesma à produção dos mesmos, isto é, de determinar a sua causalidade” (1984, p. 23). Assim, é pela liberdade da vontade que os homens agem em função de ideais—palavra que, no contexto do pensamento kantiano, significa “o conceito duma perfeição que ainda não se encontrou na experiência”, sem que seja, por isso “quimérica” e, conseqüentemente, rejeitável “como um belo sonho, mesmo que obstáculos se oponham à sua realização” (Kant, 1996 b, p. 75)—cuja idealidade se esforçam por transformar em realidade. Ora apenas uma boa vontade é absolutamente boa, sem quaisquer restrições, valendo não por aquilo que promove ou pelos fins que visa, mas por si mesma, intrinsecamente, e nem qualidades de temperamento, nem aptidões, nem a felicidade, por muito úteis ou agradáveis que possam ser, constituem bens em si mesmos.

Mas o que é, então, a vontade boa? A resposta a esta questão remete para a dualidade da natureza humana e para a paradoxalidade que lhe é inerente: o homem é ao mesmo tempo fenómeno e númeno, sensível e inteligível, respectivamente enquanto ser biológico sujeito às leis da natureza e enquanto ser racional, membro do reino da liberdade sujeito às leis que brotam da própria razão e que a si mesmo se impõe. Se o homem fosse apenas númeno, a determinação da vontade pela razão era automática e o querer (subjectivo) da vontade coincidia em absoluto com a lei (objectiva) da razão; o valor ético da acção estava sempre garantido. Na realidade, as coisas são muito diferentes: o corpo é uma realidade incontornável, com toda a carga de sentimentos, desejos e paixões que é impossível ignorar e que determinam igualmente a vontade, levando-a a agir duma forma não moral. É claro que

uma acção não moral não é necessariamente ilegal; é, aliás, perfeitamente possível alguém agir sempre em conformidade com a lei, ou mesmo em conformidade com o dever sem que, contudo, a sua acção tenha qualquer valor moral. Este decorre apenas e só do princípio formal que determina a acção. Por isso é que a lei da razão reveste a forma dum mandamento ou imperativo, sentido pelo sujeito como dever. Compreende-se agora o motivo pelo qual só é moralmente boa a vontade de agir por dever, apenas porque é dever, quer dizer, lei moral e também por que é que apenas têm valor moral as acções levadas a cabo por força dos princípios racionais que as determinam, independentemente das consequências que venham a produzir. Kant, cuja ética é, nesta medida, uma ética de princípios que são vistos como obrigatórios para o sujeito moral, quer dizer, como deveres, estabelece entre estes uma distinção, consoante eles obrigam necessariamente o sujeito—deveres perfeitos ou estritos—ou permitem uma certa liberdade no modo de os realizar sendo, neste caso, deveres imperfeitos.

A lei moral, contudo, não manda nada em particular; de facto ela apenas diz qual deve ser objectivamente a forma da acção moral cujo valor, nessa medida, não reside no seu efeito mas “na representação da lei em si mesma” (Kant, 1960, p. 26). Cabe depois ao sujeito conformar, melhor ou pior, as máximas da sua acção à lei objectiva e é aí que há lugar para todas as escolhas possíveis sem esquecer, contudo, o critério que permite determinar quer o valor moral das máximas quer a bondade da vontade que as elege: o critério da universalização. A referida lei – ou imperativo categórico – é apenas uma, se bem que Kant, na *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* (1960), a formule em três versões, conhecidas respectivamente como *Fórmula da Lei Universal*, *Fórmula da Humanidade* e *Fórmula da Autonomia*: (1) “Age apenas segundo uma máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne lei universal” (p. 56). (2) “Age de tal maneira que uses a humanidade, tanto na tua pessoa como na pessoa de qualquer outro, sempre e simultaneamente como fim e nunca simplesmente como meio” (p. 68). (3) Age como se obedecesses “à máxima de uma vontade que simultaneamente se possa ter a si mesma por objecto como legisladora universal” (p. 73). Assim, o sujeito que age moralmente é aquele que faz o que faz porque está certo de que assim deve ser, universal e objectivamente, de acordo com o ideal, o que significa que qualquer outra pessoa pode reconhecer a mesma necessidade, mesmo que variem os seus ideais subjectivos e as circunstâncias da vida. Só desta maneira o sujeito se assume como pessoa e respeita os outros e a si mesmo como pessoas, isto é, como sujeitos e não como objectos, como fins e não como meios.



Segundo a apreciação de Carr (1991, p. 82), é exactamente por conceber deste modo a lei moral e por encarar “cada agente racional, pelo menos em princípio, como um executor autónomo” da mesma, que Kant irá atribuir “aos seres humanos individuais um valor absolutamente incondicionado”. Ver a humanidade em geral como integradora duma potencial comunidade autolegisladora, o “reino dos fins”, equivale a afirmar o primado do respeito pelas pessoas como um princípio ético fundamental e, na prática, a impedir a exploração e a manipulação de algumas em nome dos interesses particulares de outras. Por isso a educação, em todos os seus aspectos, deverá ter em conta estes princípios e pressupô-los como fundantes. No que concerne à educação moral, nomeadamente, Kant afirma a necessidade de mostrar aos jovens que devem a si mesmos respeito, isto é, que “é do dever do homem não renunciar, na sua própria pessoa, a esta dignidade da humanidade” (1996 b, p. 136) que deve igualmente ser preservada na pessoa dos outros mediante o respeito pelos seus direitos. Nesta perspectiva, os jovens

devem aprender a substituir o horror do que repugna e do que é absurdo ao horror do ódio; o temor da sua própria consciência ao temor dos homens e dos castigos divinos, a estima de si e da dignidade interior à opinião dos homens, o valor interno das acções e da maneira de agir ao das palavras e dos movimentos da alma, a inteligência ao sentimento (p. 142)

Ora, que ensinamentos podem daqui ser retirados com vista a uma ética docente? Segundo que máximas deveriam agir os professores no exercício da sua profissão e de que princípios poderiam elas ser deduzidas? Que compromissos implicaria, para o professor, agir segundo uma máxima que devesse ser ao mesmo tempo lei universal? O que significará, no campo da docência, tomar cada uma e todas as pessoas nele envolvidas como fins e não como meios? Questões idênticas, com esta ou outra formulação, têm dado lugar a uma pluralidade de reflexões que, conquanto expressem posicionamentos éticos diversos, manifestam as mesmas preocupações comuns; e não deixa de ser curioso notar que, em algumas destas reflexões, se cruzam aspectos duma ética do dever com aspectos duma ética da virtude, como foi o caso de Frankena (1998) atrás referido, se bem que o seu objecto não fosse propriamente ética docente, mas ética em geral. Talvez não seja abusivo, aliás, procurar justificação para esta ideia no pensamento do próprio Kant, que afirma que a ética se pode também chamar “doutrina da virtude”, na medida em que a virtude “consiste numa rectidão da acção a partir de princípios internos” e antepõe a tudo “o respeito pelos direitos humanos, bem como a sua mais escrupulosa observância” (1988, p. 114). Como tal, a acção por dever é a acção virtuosa

e só é virtuosa a acção que se quer por dever, isto é, pelo princípio reconhecido como necessário.

Numa reflexão sobre aspectos éticos específicos do ensino, Strike (1990) mobiliza também conceitos que podem considerar-se originários de ambas as concepções éticas. Assim, o autor sugere que é o respeito pelo princípio ético da liberdade e da autodeterminação racional dos indivíduos que fundamenta uma concepção de educação como actividade racional, e de ensino voltado para a compreensão e que esta concepção, por sua vez, condiciona a adopção pelo professor de técnicas pedagógicas que estimulem nos alunos o desenvolvimento de capacidades de julgamento e argumentação racionais, ao mesmo tempo que lhe dita a rejeição de procedimentos coercivos ou manipuladores. O próprio Kant parece perfilhar este ponto de vista ético-pedagógico, quando manifesta a sua perplexidade pelo facto de os educadores e as escolas não terem ainda feito uso

desta tendência da razão para empreender com prazer o exame mais subtil mesmo em questões práticas levantadas, e porque é que, depois de terem posto como fundamento um catecismo puramente moral, não percorreram as biografias dos tempos antigos e modernos com o propósito de terem à mão, para os deveres apresentados, exemplos graças aos quais, sobretudo pela comparação de acções semelhantes em circunstâncias diferentes, activariam o juízo dos seus educandos, de modo a discernirem o seu menor ou maior conteúdo moral (1984, p. 174).

É que, justifica o filósofo, os mais jovens, apesar de serem imaturos do ponto de vista especulativo, mostram-se interessados no discernimento moral, na medida em que este lhes assinala os progressos da sua faculdade de julgar; ao mesmo tempo, a tomada de conhecimento da “boa conduta” e a correspondente atitude de aprovação, bem como da conduta incorrecta e a “pena ou desprezo” que ela suscita, conquanto seja apenas “um jogo da faculdade de julgar em que as crianças podem competir entre si”, possui um efeito formativo, constituindo assim “um bom fundamento para a honestidade na futura conduta vital” (1984, p. 175).

Ainda segundo Strike, o mesmo princípio impõe também algumas obrigações ao professor, na actividade pedagógica de avaliação e escalonamento dos alunos: (1) ser científica e intelectualmente competente, já que ninguém pode pronunciar-se consistentemente sobre um assunto sem o dominar; (2) ser justo no escalonamento e na avaliação, o que significa possuir critérios coerentes não só dentro da mesma turma, mas entre as várias turmas e poder apresentar razões justificativas das decisões tomadas; (3) adoptar processos que minimizem a influência de preconceitos e inclinações.

Estas obrigações traduzem-se, afinal, em modos definidos de agir por parte dos professores, isto é, em comportamentos mais ou menos permanentes que remetem, por sua vez, para o conceito de virtude. E, como acentuara Kant (1988), um comportamento virtuoso não é apenas um comportamento conforme à lei: “qualquer pessoa pode ser um bom cidadão, observando a rectidão jurídica nas suas acções, sem ser por isso um homem virtuoso” (p. 114). Em consonância com esta perspectiva, Strike (1990) afirma que, se alguém procura uma conformação ética do ensino, então não se pode restringir à legislação existente que, além de apenas indicar o que é coercivo dum modo geral (e não especificamente para o ensino), não presta qualquer informação acerca de padrões éticos pelos quais a actividade docente se possa guiar. Logo, o que confere ao ensino a sua dimensão ética é, por um lado, a sua subordinação a regras de procedimento cujos princípios são eles mesmos éticos e, por outro, o facto de se estabelecer, nas palavras de Strike, uma “conexão entre o carácter e comportamento dos professores e os resultados desejados da educação, especialmente resultados éticos” (1990, p. 204), no pressuposto de que o carácter ou o comportamento dos professores se repercute no carácter ou no comportamento dos alunos e que estes os tomarão por modelos. É claro, continua o autor, que esta esperada conexão deverá ser objecto de investigação educacional e passa por saber, antes de mais, o que é que é desejado como fim da educação e qual o carácter ou comportamento ético a desenvolver nos alunos; ora, como se sabe, tal tarefa não será fácil: como se poderá chegar a uma concepção ética comum, especialmente em sociedades pluralistas e democráticas? Na opinião do autor, se realmente se quer responder a esta questão, é necessário encontrar consensos quanto aos fins pretendidos, bem como evidências empíricas das ligações entre características dos professores e as pretendidas características dos alunos.

Apesar das dificuldades, Strike está convicto de que não é impossível chegar a alguns dos aludidos consensos neste domínio. De facto, haverá três tipos de objectivos que as escolas podem visar sem que o pluralismo seja posto em causa: o primeiro é o desenvolvimento da capacidade de autodeterminação do indivíduo, assente na concepção da pessoa como ser livre, racional e autónomo, consequentemente capaz de decidir acerca da sua própria vida. Este objectivo vem na linha do pensamento de Oser (1986, p. 919), que sustenta que é precisamente a possibilidade de formar pessoas autónomas e autodeterminadas que dá à educação a sua dimensão ética, afinal aquela que deve ser princípio e fim de toda a educação. O segundo objectivo consistirá em promover nos jovens capacidades de cidadania; o seu fundamento é o princípio da justiça e da cooperação, que encontrará expressão nas

instituições sociais, permitindo ao mesmo tempo que cada pessoa, de acordo com esse princípio, procure realizar uma concepção própria de bem. Segundo esta óptica, as propostas de Rawls, de Warnock e de Giroux, atrás referidas, teriam também aqui cabimento. O terceiro objectivo visa a criação de capacidades reflexivas de escolha entre uma pluralidade de valores, ou seja, a criação daquilo que Aristóteles designou por sabedoria prática, cujo fundamento se pode encontrar no princípio da responsabilidade.

Da reflexão levada a cabo, Strike retira duas conclusões que são igualmente chamadas de atenção para todos aqueles que se interessam pelas questões da ética docente: uma, no âmbito duma ética do dever, refere-se à necessidade de discutir os padrões éticos que devem guiar as actividades dos professores no exercício da docência; a outra lembra que será preciso articular as características e os comportamentos dos professores com o *telos* da educação, apontando assim para uma ética da virtude.

Ora, se se considerar, como Levy (1996), que o que deve realmente preocupar o professor é a forma de promover a autonomia dos alunos, de fazer deles pessoas responsáveis e autodeterminadas, então será fundamental encontrar processos que estimulem o raciocínio moral, o desenvolvimento de atitudes de responsabilidade e compromisso e o gosto pela construção de pontos de vista partilhados e de tomadas de decisão de acordo com princípios; nesta óptica, a teoria de Kohlberg sobre a educação moral pode revelar-se muito frutuosa para quem tenha em vista os objectivos referidos.

A teoria de Kohlberg, que se faz acompanhar de uma forte componente empírica de investigação, assenta num modelo teórico de desenvolvimento cognitivo e moral por estádios (no sentido piagetiano do termo), desde o pré-convencional até ao pós-convencional; define-se como estruturalista, sequencial e universal. Significa isto que, dos juízos morais dos indivíduos de todas as culturas e de todas as sociedades, é possível abstrair uma forma lógica constante, uma estrutura; que o desenvolvimento moral consiste numa reorganização qualitativa do padrão de pensamento dum indivíduo, pela qual as formas posteriores são melhores do que as anteriores, tanto cognitiva como moralmente; e que a mesma sequência se verifica em todos os seres humanos, invariável, ainda que não venham todos a atingir o mesmo estágio (Colby e Kohlberg, 1984).

Kohlberg e os seus colaboradores procuraram aplicar o modelo teórico em contexto educativo, com o intuito de estimular o raciocínio moral em crianças e jovens, recorrendo ao método da discussão, em sala de aula, de dilemas morais hipotéticos ou não, relacionados com a literatura e os estudos sociais. Segundo Kohlberg (1987), este método, iniciado em 1968,

tinha como objectivos a educação cívica e moral dos alunos e o desenvolvimento do seu estágio moral. O procedimento do professor respeitava o modelo socrático do questionamento, estimulando a dissidência, a argumentação e o diálogo entre os alunos, sem qualquer imposição de princípios ou pontos de vista, num ambiente de respeito mútuo e atenção às razões dos outros. Os resultados da operacionalização do método foram reais e traduziram-se numa média de desenvolvimento de cerca de meio estágio nos alunos das turmas onde foi aplicado (Kohlberg, 1987).

Apesar dos resultados positivos, os esforços de Kohlberg para promover o desenvolvimento moral em instituições como escolas ou prisões levaram-no a compreender as insuficiências duma metodologia cognitivista para sujeitos cujos contextos de vida fossem pouco justos e de escassa moralidade, como acontece naqueles em que é fraco o sentido de comunidade, de igualdade e de participação (Lourenço, 1995); daí resultou a suposição de que, em tais casos, a melhor forma de levar a cabo a educação moral é proceder à transformação do ambiente moral que contextualiza as decisões dos indivíduos. A investigação sobre a validade deste pressuposto—ou, mais especificamente, do que considera que os estudantes duma escola democrática produziram mais e mais elaborados juízos de responsabilidade do que os estudantes duma escola regular—vai proceder à comparação entre juízos de responsabilidade produzidos num ambiente moral democrático de escolas secundárias que põem em prática um *curriculum* alternativo e os que são produzidos em escolas secundárias com *curriculum* tradicional (Higgins, Power e Kohlberg, 1984). Duas razões, segundo os autores, justificam esta suposição: (1) numa escola com democracia participativa, as decisões sociomorais cabem aos alunos, o que estimula o seu sentido de responsabilidade pelas acções referentes à escola ou nela realizadas; (2) uma democracia participativa ajuda a sentir a escola como uma comunidade de cuidado (“caring community”), na qual os jovens aprenderão a criar normas colectivas e partilhadas de ajuda, confiança e participação activa em benefício do grupo. Deste modo, as normas seriam sustentadas e reforçadas por um sentido de comunidade, solidariedade e coesão e os juízos práticos de responsabilidade que os alunos produzissem reflectiriam a influência da atmosfera moral da escola, através da sua compreensão das regras e da natureza comunitária da mesma. Numa comunidade com esta configuração, ou comunidade justa, o professor é apenas “um indivíduo, o primeiro entre iguais, falando de um ponto de vista racional e não como autoridade ou poder” (Kohlberg, 1987, p. 336).

É natural, pois, que a redução do poder do professor ao de defensor legítimo duma posição, numa escola organizada como democracia directa, provoque receios de desordem e desautorização, admite Kohlberg (1987), embora conteste estes receios com os resultados da sua própria experiência de investigação que, como pensa, vieram reforçar a teoria da comunidade justa, a qual explica por que é que a democracia directa não tem que provocar o caos ou a injustiça, ainda que o número de alunos seja maior do que o de professores. A justificação reside no facto de as crianças mais velhas e os adolescentes possuírem duas grandes preocupações—ou paixões—de ordem moral: a primeira é a paixão pela justiça; seja qual for o estágio de desenvolvimento moral em que se encontrem, a pior acusação que podem fazer a um professor ou a uma escola é a de serem injustos. Por isso, considera o autor, os alunos são geralmente receptivos à argumentação dos professores, desde que esta seja justa e mais elaborada do que a que eles mesmos produzem, num contexto de reciprocidade e igualdade. A segunda é a paixão pela comunidade, pelo sentido de pertença a um grupo e respectivas regras de solidariedade e lealdade. As dificuldades, neste caso, são acrescidas, nomeadamente quando a argumentação dos professores se confronta com a lealdade dos alunos relativamente ao grupo de pertença—ou grupo de pares—, cujos valores são muito diferentes. Assim, a tarefa dos professores deverá consistir em argumentar de tal modo que a própria noção de comunidade que os alunos possuem se transforme: (1) até englobar toda a escola e não apenas o grupo de pares; (2) criando normas e regras democraticamente aceites e partilhadas, capazes, nessa medida, “não só de ajudar a libertar os alunos do sentimento de estarem espartilhados por uma autoridade burocrática, mas também da tirania das pressões e retaliações do grupo de pares” (1987, p. 337).

A concepção de moralidade para a qual aponta a construção desta “comunidade justa” é marcada, segundo o próprio Kohlberg (1982, citado em Habermas, 1996, p. 135), por características como “imparcialidade, capacidade de universalizar, reversibilidade e reconhecimento das normas em uso”, o que leva Habermas (1996) a ver a metodologia kohlberguiana e os pressupostos teóricos que a enformam em estreita afinidade com a teoria da actividade comunicacional e a ética da discussão, além de que ambas as teorias supõem o mesmo conceito construtivista de aprendizagem, isto é, o processo pelo qual o sujeito constrói as próprias estruturas cognitivas.

De acordo com Habermas (1996), os pressupostos filosóficos sobre os quais repousa o modelo teórico de Kohlberg são, pois, o cognitivismo, o universalismo e o formalismo. Segundo o cognitivismo, os juízos morais possuem conteúdo cognitivo, justamente porque

não exprimem apenas preferências, gostos particulares e decisões dos indivíduos que os formulam. O que lhes confere conteúdo cognitivo é o facto de serem fundamentados em razões e razões que são geradoras de consensos, uma vez que podem satisfazer os interesses de todos e de cada um sendo, por isso, universalizáveis. O desenvolvimento da capacidade de julgar moralmente assenta sobre a possibilidade de distinguir entre juízos morais verdadeiros e falsos, o que afasta o fantasma do cepticismo ético.

Na óptica do universalismo, todos os sujeitos que participam numa argumentação, independentemente da sua cultura ou forma de vida, estão igualmente aptos a formular juízos sobre a aceitabilidade das normas da acção, por força do fundamento racional das mesmas; refutam-se, assim, os excessos do relativismo ético e garante-se o carácter universal do desenvolvimento moral.

Segundo o formalismo, apenas as questões normativas e as relativas à justiça podem ser decididas por via argumentativa, porque apenas essas possuem conteúdo universalizável, ao contrário daquelas que, reportando-se à felicidade ou à vida boa, se prendem com aspectos afectivos e que são objecto de éticas materiais. Consequentemente, são excluídas desta perspectiva ética, que inspirou os dilemas morais de Kohlberg, todas as orientações que valorizem aspectos concretos e particulares das vidas dos indivíduos, procurando assim garantir a objectividade dos juízos morais.

De inspiração reconhecidamente kantiana, a teoria da actividade comunicacional de Habermas e a de Kohlberg sobre o desenvolvimento moral e, mais especificamente, a concepção da “comunidade justa” procuram, no entanto, ultrapassar os aspectos demasiado formais da ética kantiana, acentuando a importância da acção comunicativa e da argumentação na formação e no desenvolvimento das capacidades éticas e morais dos sujeitos enquanto membros de comunidades. Deste modo, as características objectivistas e universalistas da ética de Kant são revistas à luz dos procedimentos intersubjectivos necessários à construção de consensos comunicacionais: como diz Levy (1996), “a experiência de pensamento silencioso que ocorre no teste kantiano de universalização” é substituída pela pergunta “que princípio de acção poderá ser reconhecido por todos como válido, se quisermos comprometer-nos num discurso prático ou numa procura mútua de justificação?” (p. 79).

São facilmente reconhecíveis as potencialidades destas teses, tanto com vista a uma ética docente que quisesse fundar na razão os seus princípios e entender a acção dos professores como uma acção autodeterminada por deveres e pela qual, consequentemente, são

responsáveis, como com vista à criação de escolas organizadas como comunidades dotadas dum *ethos* próprio, onde valores como a autonomia (e a autodeterminação?) fossem o contexto para a procura comum e argumentada de normas aceites e partilhadas por todos. Tais normas ganhariam, por isso mesmo, legitimidade e eficácia prática, dando assim corpo aos princípios definidos pela legislação nacional para a educação e o ensino, desde a mais geral como a Constituição da República e a Lei de Bases do Sistema Educativo, até à mais específica, relativa à autonomia das escolas.

### **Da Ética como Compromisso de Cuidado ao Ensino como Acção de Cuidar**

Os trabalhos teóricos e empíricos de Kohlberg têm suscitado diversas críticas, provenientes de diferentes quadrantes filosóficos ou psicológicos. Uma das vozes críticas é a dos pensadores de orientação aristotélica ou neo-aristotélica, como é o caso de David Carr; a outra é a dos defensores da ética do *caring*, muitas vezes numa perspectiva assumidamente feminista, como Carol Gilligan (1982) ou Nel Noddings (1986). Um dos principais reparos comuns aos dois grupos de críticos reporta-se ao que pode ser considerado, no pensamento de Kohlberg, uma visão unilateral do desenvolvimento humano: de facto, este, enquanto desenvolvimento moral, é perspectivado essencialmente em termos cognitivos, negligenciando as dimensões afectiva e motivacional da moralidade, traduzidas, por exemplo, em atitudes de cuidado e preocupação pelos outros (Carr, 1996).

De acordo com a apreciação neo-aristotélica, Kohlberg terá descurado o significado moral da aquisição de determinadas qualidades de carácter e da importância das mesmas para a acção moral, para se concentrar apenas na aquisição de princípios éticos e no desenvolvimento da capacidade de julgar moralmente em função deles. Por isso, terá rejeitado aquilo a que chamou “saco de virtudes”, isto é, o processo pelo qual os jovens são estimulados a cultivar determinados traços de carácter—ou virtudes—como a honestidade, o autocontrolo, a coragem, a tolerância ou a benevolência, por não ver neles o resultado de qualquer plano sistemático que os conduzisse à compreensão dos princípios racionais que devem fundamentar a conduta moral. Porém, como nota Carr (1991, p. 166), será justamente a referência a qualidades—“consideração, generosidade, sinceridade, temperança”—que permitirá atribuir um conteúdo às noções de pensamento e conduta morais.

Segundo uma outra abordagem, predominantemente feminina, serão justamente qualidades como generosidade e consideração que darão forma à capacidade de descentramento do sujeito relativamente a si mesmo, para se colocar no ponto de vista do



outro; e esta atitude constitui a primeira condição do que Noddings (1986) denomina ética do cuidado (*caring*) e que caracteriza nos seguintes termos:

Aprender a realidade do outro, sentir o que ele sente tão fielmente quanto possível é o essencial do cuidado do ponto de vista daquele que cuida. Porque se eu tomo a realidade do outro como possibilidade e começo a senti-la real, sinto também que devo agir em conformidade; isto é, sou impelida a agir como se em meu próprio benefício, só que é em benefício do outro (p. 16).

Talvez não seja abusivo considerar esta disponibilidade para os outros uma forma de virtude mas, ao contrário das virtudes aristotélicas, uma virtude fundada menos na razão do que no sentimento, menos em regras e princípios do que na fé e no compromisso pessoal com o outro. Ser moral significa, nesta perspectiva, alimentar uma relação de cuidado e desenvolver o ideal de si mesmo como aquele / aquela que cuida. Noddings rejeita, assim, as éticas fundadas em princípios por serem “ambíguas e instáveis”, já que, como diz, “os princípios servem, muitas vezes, para nos separar uns dos outros” (1986, p. 5). Do mesmo modo, rejeita a noção de universalização que, na sua óptica, significa que uma acção moralmente justificável se torna, por isso, obrigatória para qualquer pessoa em circunstâncias semelhantes, como se a individualidade e a circunstancialidade do sujeito agente fossem irrelevantes para a tomada de decisão moral. Numa ética do cuidado, pelo contrário, o que importa não é agir segundo normas e princípios, mas assegurar o encontro moral com o outro na sua singularidade (1986, p.5; 1992, p. 21), e os fundamentos da acção, em lugar de serem objectivos e de natureza racional, são essencialmente subjectivos e da ordem da afectividade.

Esta forma de pensar vem na senda de Gilligan (1982, 1994), para quem a ética do cuidado é não só distinta duma ética centrada na justiça, como também, em certa medida, rivaliza com ela (Sorell, 2000, p. 123), como se de uma “voz diferente” se tratasse. Tal concepção assenta no pressuposto de que existe um contraste entre as respostas masculinas e femininas aos problemas que envolvem decisão moral, como terão revelado os testes de dilemas morais realizados por Kohlberg junto de adolescentes. Na óptica de Kohlberg, as respostas masculinas seriam conformes a um modelo de raciocínio moral fundamentado em princípios abstractos mais ou menos explícitos, o que é interpretado como um estágio de desenvolvimento moral avançado; as respostas femininas, vistas à mesma luz, seriam reveladoras dum menor desenvolvimento moral, por manifestarem uma maior preocupação com aspectos relacionais e afectivos. Estas respostas, na perspectiva de Gilligan, são antes vistas como um sinal de maturidade moral e mostram que raparigas e rapazes desenvolvem, por força da educação, formas distintas de moralidade, se bem que complementares. Assim,

far-se-iam ouvir duas vozes distintas, das quais uma—a feminina—falaria de conexão, cuidado e disponibilidade para os outros, vistos como indivíduos concretos, enquanto a outra, masculina, falaria de igualdade, reciprocidade, justiça e direitos em sentido geral; estas vozes, ainda que regularmente conjugadas, sugerem no entanto tensão, agravada pela tendência de a segunda se sobrepor à primeira (Gilligan, 1994, p. 8). Na mesma linha de pensamento, Baier (1998), parte da distinção entre uma ética dos afectos, fundada nas emoções e essencialmente feminina, e uma ética do dever e da justiça, masculina, conotada com a razão; no entanto, considera a necessidade recíproca de uma pela outra em nome da coerência e da integridade e sugere, então, inspirada na filosofia de Hume, que a ponte entre ambas seja estabelecida pelo conceito de confiança, o qual, na sua perspectiva, estará na raiz de qualquer relação que envolva promessa ou contrato, como é o caso, entre outras, da relação entre alunos e professores e destes entre si.

Avaliando as implicações duma ética do cuidado na educação e no ensino, áreas consideradas privilegiadas para a sua aplicação, Noddings (1986) afirma que o primordial objectivo da educação deveria consistir em preservar e desenvolver a atitude de cuidado tanto no educador como no educando; por este prisma, a racionalidade, em vez de ser o fio condutor da educação, deveria antes ser colocada ao serviço de “qualquer coisa mais elevada” (p. 172), que seria exactamente o cuidado. Daí que rejeite a visão segundo a qual a educação escolar deve ser dirigida para o desenvolvimento da racionalidade, enquanto a formação axiológica e emocional caberiam à família ou à igreja. Assim, o professor—Noddings diz sempre, significativamente, “a professora”—deveria ser, antes de mais, alguém que cuida, e isto significa alguém que está mais atento às pessoas dos alunos, às suas carências, disposições e tempos próprios do que aos conteúdos a ensinar, ainda que estes não devam ser descurados. Mas tal atitude de cuidado significa também dirigir o aluno, persuadi-lo no caminho da aprendizagem e da descoberta dos seus próprios interesses e projectos, que irão determinar, afinal, aquilo que ele vai aprender. Neste sentido, caberiam ao professor duas grandes tarefas: (1) servir de mediador entre o aluno e o mundo, aumentando-lhe as perspectivas e multiplicando-lhe os ângulos de visão; (2) trabalhar em cooperação com o aluno, no seu esforço de se tornar apto para viver bem nesse mundo. No entanto, a primeira de todas as tarefas do professor, no âmbito duma ética do cuidado, deveria ser a de alimentar o ideal ético do aluno e, por isso, a sua responsabilidade é aumentada. Pelo diálogo e pelo modo como se relaciona com os alunos, o professor é modelo; e, porque uma ética do cuidado não pode ser “dita”, então ela tem de ser vivida, o que quer dizer que o professor, se pretende

tornar os seus alunos pessoas atentas aos outros, deve ter com eles essa mesma atitude, continuamente e sem excepções. É claro que esta visão do ensino implicaria uma reorganização das escolas e provavelmente, dos currículos e exigiria também um outro modelo de formação de professores, tanto mais que—considera Noddings (1992, p. 173)—“a organização tradicional da escolaridade é intelectual e moralmente inadequada à sociedade contemporânea”. As propostas da autora vão no sentido de manter o mesmo grupo de alunos e professores durante o máximo de tempo possível, por forma a desenvolver todas as potencialidades de cuidado e afecto que uma convivência prolongada proporciona; e os professores deveriam “tornar-se mais semelhantes a pais envolvidos na tarefa de criar uma família enorme e heterogénea” (1992, p. 177).

Ten Dam e Volman (1998), por sua vez, propõem uma concepção mais lata de cuidado, como uma dimensão da cidadania que atravessasse todos os domínios da sociedade e para a qual a educação e o ensino poderiam desde logo preparar os futuros cidadãos. Assim, no plano educacional, o cuidado seria entendido como uma marca a imprimir no clima social das escolas e, nessa medida, como valor ético a promover, pressupondo que um ambiente escolar organizado pelos valores de cuidado estimularia os alunos a agirem cuidadosa e atenciosamente na convivência com os outros. Deste modo, poderiam evitar-se as oposições—e opções—reductoras entre aspectos cognitivos, afectivos e morais da educação e do ensino, e talvez se contribuísse para ultrapassar a tradicional divisão masculino/feminino na distribuição das tarefas sociais.

### Síntese

Analisaram-se algumas das concepções que estruturam o pensamento ético actual e, à luz do mesmo, foram levantadas algumas questões relativas aos princípios e finalidades da educação e do ensino, os quais, necessariamente, se repercutirão na acção dos professores nos seus vários planos de incidência. De um modo muito geral, pode-se considerar que as grandes tendências do pensamento ético se situam em dois campos distintos, mas não opostos: um—de inspiração platónica, primeiro, e kantiana, mais tarde—é o que acentua a importância dos princípios, nomeadamente o bem ou a justiça, concebendo-os como universais e intemporais, objectivos e racionalmente fundados; que considera as decisões que implicam acção como decorrentes de raciocínio ético, no qual estão envolvidas competências cognitivas; que vê estas competências como resultado de educação ou de aprendizagem; que entende os

princípios como ideais transcendentos (Platão), ou postulados pela razão (Kant) ou como produto do empenhamento numa comunidade no diálogo argumentativo, à procura de consensos que traduzam o seu querer geral (Habermas) e tenham, por isso mesmo, o poder de determinar normativamente a acção, sob a forma de obrigações ou deveres.

Sob o foco desta concepção, a educação escolar é concebida por alguns pensadores como um processo de reconstrução social, e a acção do professor—perspectivada como ética pela sua natureza e finalidade—procurará princípios norteadores gerais e desenrolar-se-á de modo a cumprir uma deontologia própria, sabendo que a força dos princípios e das obrigações advém da comunidade empenhada num diálogo racional. Ao mesmo tempo, o professor conceberá o ensino como promoção do crescimento cognitivo dos alunos, formando-os para a autonomia, ensinando-os a valorizar a liberdade responsável, treinando-os na prática do raciocínio, da deliberação e da argumentação fundados em princípios universais, mediante o desenvolvimento da racionalidade e da reflexividade.

O outro campo ético, inspirado em Aristóteles, põe em relevo mais as pessoas do que os princípios, sem contudo os descuidar; quer isto dizer que a indagação visa justamente o que, nas características comportamentais dos indivíduos que constituem uma comunidade, assegura o exercício da moralidade. Estas características ou traços de carácter são, assim, concebidas como virtudes e estão profundamente imbricadas no sentir da comunidade e nos seus usos e hábitos. É isso, aliás, conjugado com uma procura de princípios que confirmem sentido e unidade à vida humana, que irá condicionar o elenco de virtudes que cada indivíduo cultivará, numa espécie de balanço entre as inclinações naturais e as decisões racionais, procurando evitar os extremos do individualismo e do universalismo, do emotivismo e do intelectualismo. Sob este prisma, a educação será vista como formação global do indivíduo para a vida em comunidade ou para a cidadania, mediante a aquisição e a consolidação das virtudes intelectuais e morais que a comunidade considera inerentes ao ideal do bom cidadão, finalidade pela qual a educação se assume como tarefa ética. A actividade docente, então, será encarada pelo ângulo da adequação entre fins e meios: conforme o *telos* do ensino, assim o professor planejará a sua acção e desenvolverá, em si mesmo e nos alunos, os traços de carácter—as virtudes—que melhor se coadunem com os fins visados. A preocupação do professor será menos com o que deve fazer de acordo com este ou aquele princípio e mais com o melhor modo de ser e agir com vista a esta ou àquela finalidade; em ambos os casos, porém, a acção do professor requer raciocínio e deliberação morais.

Um terceiro posicionamento ético, cuja autonomia relativamente aos dois campos já definidos não é pacífica (Sorell, 2000), ainda que seja reivindicada pelas suas defensoras numa perspectiva feminina, quando não feminista, pretende romper com as concepções éticas dominantes e contrapor-lhes uma preocupação com os indivíduos concretos e com os laços interpessoais de afecto e dependência mútua que marcam a existência humana. Seria, pois, no espaço irremediavelmente subjectivo dos afectos e das emoções que se daria o encontro ético fundamental, pelo que a universalidade dos princípios racionais não teria aqui qualquer significado e as decisões de agir seriam sempre circunstanciais e particulares, manifestando-se sob a forma de atenção e cuidado pelo outro. Segundo este ponto de vista, a educação deveria dirigir-se à sensibilidade e à afectividade das crianças e jovens, passando a privilegiar formas de comportamento e pensamento que, até agora, têm sido perspectivadas como femininas e o ensino tomaria cada aluno como um indivíduo singular, cabendo ao professor atender às suas necessidades e projectos e encaminhá-lo no seu crescimento global no interior duma comunidade de cuidado.

Parecem, pois, encontradas algumas categorias a priori—princípios, finalidades, deveres, virtudes—e, consoante o modo como estas se articulam entre si, também alguns modelos teóricos no campo do pensamento ético, que se pensa poderem constituir fios condutores duma praxis docente que se queira eticamente fundamentada. Será, então, com este quadro conceptual que o pensamento ético dos professores, inferido das suas representações sobre a praxis docente, será confrontado.

## **CAPÍTULO 3**

### **REVISÃO DA LITERATURA**

A indagação acerca da possibilidade de encontrar, nas representações dos professores sobre a prática educativa, uma conceptualização ética comum e de esta fundamentar uma deontologia profissional determinou, por um lado, a busca de fundamentos conceptuais ao nível da ética filosófica e de reflexões teóricas sobre a natureza da educação, do ensino e do trabalho dos professores em alguns dos diversos e concretos domínios da sua actividade profissional. Por outro lado, a procura dos possíveis aspectos comuns no pensamento ético e moral dos professores remete para investigação de carácter empírico, que tenha nas representações dos docentes sobre as suas práticas profissionais e respectivas finalidades e princípios a via de acesso a esse mesmo pensamento.

Não são abundantes, em Portugal, os estudos sobre este tema; alguns, contudo, têm sido levados a cabo nos últimos anos, no âmbito dum crescente interesse académico pela natureza e dimensões da acção docente, nomeadamente as dimensões ética e deontológica e pelas concepções dos professores neste domínio. Um dos aspectos pelos quais estas concepções podem ser abordadas é o dos valores que os professores manifestam e veiculam na sua actuação quotidiana, quer no modo como orientam as aulas e se relacionam com alunos e restantes membros da comunidade escolar, quer na forma como enfrentam e resolvem—ou não—situações conflituosas e dilemáticas; outro aspecto é o das regras e dos deveres, bem como dos respectivos fundamentos, que consideram determinantes do exercício da profissão. Assim, os estudos portugueses e estrangeiros a que se fará referência serão os que abordarem a problemática do pensamento ético dos professores segundo qualquer destas perspectivas.

#### **Valores Implicados nas Práticas Docentes**

Os valores implicados na actividade profissional dos professores, nomeadamente os valores éticos e morais, foram objecto duma investigação de Estrela (1993, 1995), realizada junto de um grupo de 175 professores do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário, com o intuito de detectar as eventuais relações entre as regras de funcionamento que os professores põem em prática nas aulas e os valores que esses mesmos professores se propõem transmitir aos alunos na sua actividade diária, na convicção de que o conhecimento das regras

que presidem ao comportamento do professor permite “inferir os valores que lhes são subjacentes” (1995, p. 66). A metodologia de recolha de dados foi o questionário, cujos itens foram construídos a partir da análise de conteúdo de um anterior questionário de resposta aberta, aplicado a 30 professores dos ciclos de ensino acima referidos. As perguntas deste questionário reportavam-se às principais regras de conduta que o professor se impunha a si mesmo na sala de aula, às que orientavam o comportamento dos alunos e aos valores que procurava inculcar-lhes através da prática pedagógica. Segundo a apreciação da autora, há vantagens e desvantagens no uso desta metodologia: por um lado, garante o acesso à conceptualização e à terminologia dos indivíduos a estudar; por outro, contudo, confronta-se com itens heterogéneos, o que põe em causa a sua consistência interna. De qualquer modo, o seu valor heurístico parece inegável. Os dados recolhidos foram tratados informaticamente e a análise incidiu sobre frequências e percentagens, sendo a validação interna feita por meio de análise factorial.

Sem pretender caracterizar a deontologia docente, o estudo mostra, no entanto, a importância que determinadas regras de acção assumem para o grupo dos professores inquiridos—regras de cariz ético e moral—ainda que apenas 12 regras tenham sido consideradas “muito importantes” (1993, p. 202) por mais de metade desses professores. São regras que apontam para o carácter exemplar do professor como pessoa, para o seu sentido de justiça e honestidade, por exemplo, ou para a competência pedagógica (mostrar disciplina e método, motivar o aluno) e a capacidade relacional, como respeitar o aluno, não transmitir expectativas negativas em relação a ele ou manter uma atitude dialogante. Quanto aos valores mais referidos—responsabilidade, honestidade, respeito pelos superiores, respeito pelos outros, gosto pelo saber e criatividade—predominam os de natureza ética. Estes dados e a respectiva interpretação levam Estrela (1995) a concluir que “a concepção do ensino como actividade moral em que os valores éticos...sobressaem em relação aos valores não éticos” (p. 72) sai reforçada deste estudo e que, embora não seja perfeita a coincidência entre regras e valores, é inegável “um certo grau de coerência” entre ambos.

Os valores a transmitir aos alunos foram também estudados por Santos e Sanches (2000), numa investigação sobre concepções de ensino da história, no âmbito das culturas de professores enquanto integrados nos grupos disciplinares. A metodologia adoptada foi o estudo de caso, levado a cabo numa escola secundária da grande Lisboa. Os cinco professores participantes pertencem ao quadro de nomeação definitiva da escola, do 10.º grupo A – História, com idêntica formação científica e em duas fases distintas da carreira profissional:

três professores com mais de 15 anos de serviço e dois com menos de 15 anos de serviço. Os dados foram recolhidos mediante observação e gravação áudio de aulas, questionário, entrevista semiestruturada em profundidade e pesquisa de documentação sobre a história do grupo disciplinar e do seu papel interventivo na vida da escola.

Os resultados, no que concerne ao aspecto axiológico em causa, isto é, aos valores que os professores associam ao ensino da história, põem em relevo valores sociais e políticos, valores culturais e valores morais e estéticos. O primeiro grupo de valores—sociais e políticos—é o mais consensual; engloba liberdade, igualdade de direitos, direitos universais dos homens, democracia, paz e tolerância, referidos pela totalidade dos sujeitos, e nacionalismo e anti-racismo, referidos por três sujeitos. Como valor cultural apenas é mencionada a preservação do património, por um único sujeito. Entre os valores morais, o civismo é mencionado por todos os sujeitos e a amizade e a honestidade são referidas, cada uma, por um sujeito. Valores estéticos identificados são sensibilidade estética, por dois sujeitos e criatividade, por um. Segundo os autores, os sujeitos não conotam a transmissão de valores com endoutrinação, antes parecendo considerar que o ensino da história privilegia valores universais, “num quadro de liberdade pessoal” (p. 32), aliás constituintes da herança cultural da qual se pretende que os alunos se apropriem.

Um estudo de Sanches (1997) sobre o conceito de qualidade de ensino numa perspectiva organizacional, no qual investiga empiricamente as representações de 50 professores membros de conselhos directivos acerca do referido conceito, põe em relevo, entre outras dimensões que o caracterizam, a dimensão axiológica. Os dados foram recolhidos por meio de entrevistas e de textos elaborados pelos sujeitos do estudo, textos nos quais, através duma análise reflexiva, apresentaram as suas concepções pessoais sobre o assunto em questão; os textos foram submetidos a análise de conteúdo, o que permitiu identificar os temas principais e construir, posteriormente, modelos teóricos sobre o modo como as várias dimensões da qualidade de ensino interagem umas com as outras.

Os sujeitos do estudo consideram que a acção docente é regulada por valores que lhe estão subjacentes, assim como ao próprio conceito de educação. Ora, dada a natureza normativa desta dimensão, ela funciona como estímulo e modelo de transformação da realidade educacional, partindo necessariamente da consciencialização, pelos membros da comunidade escolar, das finalidades e das metas pretendidas. Outra das dimensões pelas quais o conceito de qualidade de ensino é caracterizado é a dimensão intelectual, relativa às finalidades cognitivas propriamente ditas. Mas esta dimensão comporta, também ela, uma



carga axiológica inegável ao valorar, como atitudes a promover, a curiosidade, o espírito crítico e a autonomia do aluno como aprendiz.

A escola é, assim, concebida como comunidade congregadora dos valores implicados na acção educativa—valores que, norteados pelas preocupações da escola com os alunos, são essencialmente de respeito mútuo e de cidadania, tendo em vista o seu futuro como cidadãos. Nesta medida, a própria escola é pensada como uma microsociedade que confere aos alunos, enquanto seus membros, direitos de cidadania.

Aspectos do pensamento ético docente sobre a actividade profissional, nas suas dimensões pedagógica e didáctica, curricular e científica e de responsabilidade para com os alunos e para com a comunidade escolar foram postos em relevo por Aurin e Maurer (1993), no âmbito dum projecto de investigação que envolveu professores de cinco escolas secundárias alemãs. Estes aspectos foram investigados segundo o método do estudo de caso, a partir das atitudes dos professores relativas à ética profissional, tendo os dados sido recolhidos por meio de entrevistas e analisados com a intenção de detectar convergências e divergências entre escolas, em função de variáveis como sexo e idade dos entrevistados e ambiente de escola. As entrevistas, com a duração média de hora e meia, foram conduzidas sob uma perspectiva hermenêutica e a sua análise, feita em três fases, associou procedimentos qualitativos e quantitativos. A primeira fase da análise, correspondente à parte hermenêutica, permitiu identificar e categorizar os aspectos éticos relevantes; as categorias foram criadas a partir do quadro conceptual e dos textos das entrevistas, sendo a sua fiabilidade testada pelo uso que delas fizeram dois analistas diferentes e também pelo mesmo analista, mas em momentos distintos. Na segunda fase da análise, os elementos significativos previamente identificados foram ordenados e quantificados; na terceira fase, sob orientação das questões do estudo, foram combinadas as análises qualitativa e quantitativa com vista à reconstrução do conteúdo estrutural das entrevistas.

A análise dos dados permitiu identificar três tipos diferentes de atitudes: (1) as que enfatizam a adequação entre as acções do professor e a realização dum bom ensino, assentes na concepção do professor como um especialista na didáctica da sua área de estudo, que tem o dever de melhorar continuamente o seu desempenho profissional; (2) as que privilegiam a justiça e o cuidado no relacionamento com os alunos, na convicção de que o professor deve colocar em primeiro plano os alunos enquanto pessoas singulares e tratá-los de acordo com essa perspectiva, para o que necessita de desenvolver em si mesmo uma personalidade adequada a essa função; (3) as atitudes que procuram conciliar as duas anteriores, visando em

simultâneo a instrução e formação dos alunos e que pressupõem uma compreensão complexa do trabalho docente.

De acordo com os autores, a maioria dos professores das cinco escolas mostra uma concordância elevada relativamente à assunção da responsabilidade na cooperação em caso de problemas graves com alunos individuais e no processo educativo em geral; menos consensual, porém, é o assumir de responsabilidade e compromisso com as próprias turmas e com a comunidade escolar. Além disso, o sexo e a idade dos docentes condicionam também as dimensões éticas da profissão mais ou menos valorizadas: os professores com menos de 50 anos valorizam mais os aspectos éticos do ensino dos currículos, enquanto os mais velhos estão mais preocupados com os alunos enquanto pessoas; as professoras mais jovens tentam valorizar igualmente os dois aspectos, enquanto os professores da mesma faixa etária sublinham a responsabilidade de cooperar por razões pedagógicas de ordem geral. Quanto à preocupação pela escola como um todo, ela parece ser maior entre os professores do que entre as professoras. Perante os resultados apresentados e em função da respectiva análise, Aurin e Maurer (1993) defendem a necessidade de promover a ética profissional dos professores, considerando que “devia haver nas escolas uma maior troca de experiências” (p. 295) sobre problemas éticos inerentes ao ensino e à formação, aspectos que podiam, inclusivamente, integrar um projecto educativo de escola.

A influência dos valores dos professores na forma como avaliam e classificam os alunos, bem como a natureza desses valores, foram objecto dum estudo etnográfico de Ling e Ling (1996) mediante observação dos comportamentos, realização de entrevistas pouco estruturadas e recolha de opiniões escritas de três directores e 30 professores de quatro escolas primárias duma cidade australiana. A codificação dos dados baseou-se no programa informático NUDIST de análise qualitativa e, segundo os autores, não houve qualquer tentativa do seu tratamento estatístico.

Os dados recolhidos acerca das considerações e dos constrangimentos que os docentes têm em conta aquando das decisões sobre avaliação foram classificados segundo três categorias: os que pertencem ao domínio interno da escola, como as opiniões dos pares ou do director e dos próprios alunos; os que provêm do meio circundante da escola e dos pais; os que decorrem do sistema de ensino e das políticas educativas. O estudo revelou a centração das preocupações dos professores no meio interno da escola, incidindo sobre o seu papel individual, o dos pares, o dos coordenadores e do director, sendo menos visíveis preocupações que ultrapassam o domínio da escola, se bem que sejam mencionadas. Quanto

aos valores implicados nas decisões de avaliação, parecem distribuir-se numa escala, inspirada em Kohlberg (1985) e modificada por Ling e Devlin (1996) em função de observações de formadores de professores, cujo critério de gradação é o carácter particular ou universal dos referidos valores e o maior ou menor grau de conformidade com os usos sociais.

Contudo, os professores a que o estudo se reporta aludem, na sua maioria, a valores decorrentes dos seus interesses pessoais e imediatos e a valores de conformidade, quer com as orientações da escola quer com as da política educativa. Daqui, Ling e Ling (1996) inferem a necessidade de dotar os professores com competências de decisão fundamentada, de “melhorar as suas capacidades reflexivas e sensibilidade às influências do mundo em que operam” (1996, p. 224), de modo a reforçar a sua acção num contexto democrático.

Na mesma linha temática de investigação, isto é, atitudes e valores dos professores implicados nas actividades de avaliação e classificação dos alunos, um estudo de Pais (2000) procura compreender os significados que os professores conferem às classificações atribuídas assim como os valores que lhes estão subjacentes. O estudo recorre a uma metodologia que o autor define como “tipo estudo de caso” (p. 142) e combina diversas técnicas de investigação: “a audição e registo do pensamento dos professores, em voz alta” (p. 143)—que consiste em registar a verbalização do pensamento do professor enquanto realiza uma determinada tarefa—, entrevistas semiestruturadas, um questionário aberto, um questionário fechado e observação durante a audição do pensamento do professor em voz alta. Os sujeitos são quatro professoras com formação científica diversa e com mais de cinco anos de experiência profissional. Os dados recolhidos foram submetidos a análise de conteúdo e as categorias de análise foram parcialmente construídas a priori e parcialmente decorrentes da análise realizada.

Os resultados, que o autor analisa sujeito a sujeito, conduzem a várias conclusões. Uma, relativa ao significado atribuído à classificação: parece ser privilegiada a ideia de retribuição do aluno pelo seu trabalho; no entanto, o conceito de retribuição é, aparentemente, complexo, envolvendo sentidos diversos, como paga, recompensa e contrapartida. Outra, relativa aos valores que lhes estão subjacentes: por um lado, os valores e as atitudes que os professores, mediante a classificação que recompensa, parecem querer incutir nos alunos, como o esforço, o empenhamento, a receptividade, a disponibilidade e a sociabilidade; por outro lado, os valores do próprio professor, sendo dominante o valor justiça, mas englobando também a generosidade, a tolerância e até a indulgência.

## Valores, Conflitos e Dilemas Éticos

Os valores éticos consubstanciados na relação pedagógica e os que são mobilizados aquando da resolução de conflitos e dilemas morais foram estudados por Galveias (1996, 1997), no contexto do significado moral do ensino tal como é pensado pelos professores. O estudo envolveu nove professores do ensino secundário em fase média ou final de carreira, tendo como método de recolha de dados a entrevista; das três entrevistas feitas a cada sujeito emergiram narrativas, nas quais são tematizados conflitos morais que ocorrem no âmbito da relação pedagógica. Mediante a análise das narrativas, a investigadora pretendeu identificar “os constructos de ordem ética subjacentes às histórias” (1997, p. 46) e compreender o posicionamento de cada sujeito relativamente a esses constructos e às dimensões psicológicas associadas às vivências morais. Foi adoptado, numa primeira fase, um processo de *análise vertical* que permitiu a elaboração dum texto síntese, devolvido aos entrevistados para a respectiva validação. Numa segunda fase, foi feita uma *análise horizontal* de cada narrativa, seguida da comparação sistemática entre todas, à procura de “aspectos comuns, diferenças significativas. . . ou padrões recorrentes” (1997, p. 46), de acordo com os princípios da “grounded theory” de Glaser e Strauss (1967).

Os resultados fazem emergir valores como sentido de responsabilidade profissional, respeito mútuo, desvelo, afectividade e justiça, indicados pela quase totalidade dos professores participantes, logo seguidos dos de firmeza, diálogo e formação cívica do aluno—valores que estruturam moralmente a relação pedagógica e conferem ao ensino a sua significação ética. Segundo a investigadora, esta significação “decorre do facto dos professores se perspectivarem como educadores dos seus alunos” (1997, p. 51), entendendo que devem desenvolver neles, para além de competências dos domínios cognitivo e sócio – afectivo, “os valores considerados pela sociedade como importantes para a sua formação integral” (1997, p. 51). Por isso, os professores consideram que têm deveres a cumprir no exercício da docência, apontando assim para uma deontologia que radica no sentido da responsabilidade profissional. No entanto, a opinião generalizada dos professores participantes neste estudo é a de que o significado moral do ensino não é ainda visível nas práticas diárias da maioria dos docentes.

*Dilemas éticos.* O problema dos valores éticos na prática docente, nomeadamente os que estão associados a dilemas que os professores enfrentam no seu desempenho profissional, foi abordado por Caetano (1992, 1997) através dum estudo qualitativo, no contexto de um trabalho sobre “os dilemas com uma componente ética” (1997, p. 193). Os sujeitos do estudo

são 23 professores de ambos os sexos do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário, de diferentes áreas científicas, que narram situações dilemáticas, organizadas pela investigadora em função dos contextos em que ocorrem: o da relação professor – alunos, o da organização curricular, o da avaliação e o institucional. O método de recolha de dados foi a entrevista semidirectiva e a metodologia de tratamento foi a análise de conteúdo, que envolveu, nas palavras da investigadora, “um longo processo de construção e reconstrução de um sistema de categorização” (1997, p. 196); este processo permitiu a procura de regularidades entre os dilemas e a exploração de hipóteses interpretativas, com o auxílio dum programa informático de análise de dados qualitativos, o programa AQUAD.

A análise dos vários dilemas faz surgir valores como liberdade, autonomia e respeito pelo indivíduo, em conflito com o trabalho em colectividade ou com regras de convivência social, ou os valores ajuda e justiça em conflito com outros valores ou consigo mesmos, como no caso da avaliação dos alunos, consoante ela é feita em função do produto ou em função do processo de aprendizagem. No que concerne aos valores expressamente referidos pelos professores como implicados nas situações dilemáticas—valores como justiça, ajuda, afectividade, honestidade, profissionalismo, respeito, cidadania, liberdade, autonomia, desempenho ou responsabilidade—a investigadora considera que eles delineiam posicionamentos éticos predominantemente orientados para o dever, logo seguidos de posicionamentos orientados para o cuidado (*caring*).

Dilemas morais identificados por professores e alunos do 9.º ano de escolaridade de duas escolas finlandesas foram objecto dum estudo de Tirri e Puolimatka (2000). Uma das escolas situa-se em meio urbano enquanto a outra pertence ao meio rural e participaram no estudo 58 professores e 93 alunos. O método de recolha de dados foi a entrevista, tendo os alunos elaborado também textos escritos. O processo de tratamento destes últimos foi a análise descritiva de conteúdo e o das entrevistas foi a análise temática, que permitiu detectar os princípios implicados na resolução dos dilemas morais em diferentes contextos.

Assim, enquanto os professores percebem como dilemáticas as acções que envolvem a aplicação de penas aos alunos, a sua classificação e graduação, ou a confidencialidade de aspectos que a estes se reportam, assim como as relações com colegas, os alunos mencionam maioritariamente conflitos, que entendem como decorrentes de atitudes preconceituosas e negligentes dos professores, do uso duma linguagem imprópria no tratamento com os alunos, assim como da aplicação de penas. Em última análise, os conflitos parecem emergir essencialmente no campo disciplinar. Com efeito, os dados mostram que,

apesar da boa preparação científica e académica dos professores finlandeses, tais competências não só não lhes garantem o reconhecimento, pelos alunos, da autoridade para impor regras de disciplina, como também não os habilitam para um eficaz exercício da autoridade disciplinar. Daí que, na falta dessa autoridade e face a situações de indisciplina, os professores recorram, por vezes, a formas de agressão verbal—em especial as professoras—ou mesmo de coacção física. Assim, de acordo com os autores, os conflitos referidos giram em torno do dilema autoridade do professor *versus* autonomia do aluno, sendo o desenvolvimento desta, precisamente, uma das preocupações da escola. Mas—perguntam—será que os alunos aprendem melhor a desenvolver e exercitar a sua autonomia num ambiente escolar mais permissivo ou, pelo contrário, ela desenvolver-se-á melhor num “quadro de autoridade educacional” (p. 163), uma vez que “uma educação permissiva não é garantia do desenvolvimento da autonomia” (p. 164)? Perante este dilema e os conflitos que traz associados, os autores sugerem que a formação de professores inclua nos seus *curricula* a abordagem reflexiva de situações do quotidiano escolar que envolvam aspectos dilemáticos de natureza ética, de modo a que os professores tomem consciência do seu papel e da sua autoridade na resolução dos mesmos.

O exercício da autoridade por parte do professor é não só compatível com a promoção da autonomia dos alunos, como também se revela uma via que pode ser muito enriquecedora, em termos formativos, no âmbito duma ética do cuidado (*caring*), segundo a perspectiva de Noblit (1993). É que, de acordo com o estudo etnográfico realizado pelo autor, que envolveu a observação de aulas duma professora durante um ano lectivo e a recolha e interpretação de notas de campo, a relação pedagógica entendida como relação de cuidado pressupõe—e realiza—mais do que a criação duma ordem democrática na aula, um uso ético do poder pelo professor, que é justamente o fundamento da sua autoridade moral. O incitamento à autonomia e responsabilização dos jovens passa pela instauração de rotinas diárias que, atribuindo a cada um, rotativamente, o seu papel na aula, funcionam também como auxiliares da disciplina. Deste modo, os alunos aprendem os conteúdos curriculares e, ao mesmo tempo, os comportamentos adequados às circunstâncias e às expectativas, cabendo ao professor a responsabilidade de organizar as tarefas indutoras das aprendizagens dos alunos. O ambiente em que as aprendizagens decorrem pretende proporcionar, mais do que a realização individual de cada aluno, a compreensão do valor da solidariedade, já que os indivíduos se vinculam à comunidade—que é a aula—por laços de responsabilidade e obrigação mútua que lhes asseguram, do mesmo modo, um sentimento de segurança quanto ao lugar que nela

ocupam e à função que aí desempenham. As vantagens que o autor encontra nesta forma de pensar o ensino e a relação pedagógica residem, principalmente, no seu potencial “correctivo do individualismo crescente” (p. 37) nas sociedades contemporâneas, pelos valores que veicula e pelas atitudes que promove.

*Conflitos.* Os conflitos éticos que ocorrem nas relações dos professores com os colegas, os alunos e os pais destes foram investigados também por Colnerud (1997), que os entende como vias de acesso à ética profissional docente. A investigação, que utilizou a técnica dos incidentes críticos, envolveu 189 professores de todas as disciplinas dos nove anos da escolaridade obrigatória sueca, aos quais foi pedido que descrevessem sucintamente uma situação cuja resolução lhes tivesse levantado dificuldades do ponto de vista ético ou moral. Os dados recolhidos, referindo 223 exemplos de conflitos éticos vividos pelos sujeitos do estudo, foram analisados qualitativamente segundo processos inspirados em Strauss e Corbin (1990), a saber, comparações sistemáticas dos dados em busca de semelhanças e diferenças, codificação de acordo com conceitos e categorização gerada a partir dos dados recolhidos e respeitando a complexidade dos mesmos.

Da análise dos dados resultaram cinco categorias de normas que condicionam o relacionamento dos professores com os alunos, os pais e os colegas—normas éticas interpessoais (valores em função dos quais os professores agem com os alunos, por exemplo), normas inerentes à profissão que emanam das tarefas (relacionadas com as finalidades da educação), normas institucionais, como as regras vigentes na escola, normas de conformidade social e normas de autoprotecção (por exemplo, não atender telefonemas dos pais à noite)—e que podem ser geradoras de conflitos, quer de normas entre si, quer das pessoas em relação à mesma norma. Os conflitos referidos pelos docentes foram categorizados de acordo com as normas e os valores cujo confronto lhes dá origem; os mais significativos são os seguintes: a necessidade de proteger os alunos contra agressões físicas ou mentais, em conflito com muitos dos outros valores e normas; o dever de dizer a verdade e o de proteger os alunos de possíveis danos; o cuidado pelos alunos e algumas normas institucionais; protecção dos alunos e a norma social de lealdade para com os colegas; justiça absoluta e justiça relativa; normas institucionais e autonomia pessoal dos alunos. O estudo revela ainda que determinadas condições são decisivas para a emergência de conflitos éticos no ensino; por exemplo: o facto de o professor lidar com os alunos em grandes grupos, o que levanta problemas de justiça no que concerne ao direito dos alunos a serem tratados como indivíduos distintos uns dos outros ou a tarefa institucional de avaliação e classificação dos alunos, ou as

normas sociais de colegialidade, que podem exigir do professor que opte entre a lealdade a um colega ou a defesa dum aluno.

Na interpretação de Colnerud (1997, p. 633), os deveres profissionais dos professores, implicados nas tarefas que lhes cabe realizar—ensino, socialização, classificação—e as condições específicas do seu cumprimento (em grupos, com consequências futuras, em colegialidade) partilham uma área comum com a ética geral e respectivos princípios—protecção, respeito, justiça, veracidade—e é justamente essa área comum que constitui a ética profissional docente. Ora, nota o autor, enquanto os problemas são comuns, as soluções não o são e o estudo por ele realizado parece confirmar o ponto de vista segundo o qual a conduta moral deve ser contextualizada e não pode ser uniformizada.

### **Ética Docente e Formação Profissional**

Em alguns países, ao contrário do que acontece em Portugal, os currículos académicos dos futuros professores proporcionam aos formandos, por diversas vias, formação no domínio da ética docente e preparam-nos, desse modo, para enfrentar os dilemas e conflitos morais que inevitavelmente encontrarão na sua vida profissional. Os estudos a que aqui se faz referência—um finlandês e dois norte-americanos—dão conta de experiências de formação neste campo, dos seus pressupostos teóricos e respectivos resultados. O interesse que apresentam, no âmbito do presente trabalho, consiste sobretudo nos valores e nos princípios da acção docente que põem em relevo e no pressuposto de que tais princípios e valores são partilhados pelos professores como uma espécie de património comum.

Um dos estudos (Räsänen, 1996) incide sobre um projecto de investigação – acção realizado numa unidade de ética para formação de professores, projecto que foi desenvolvido ao longo de três anos e mobilizou um conjunto de 45 futuros professores. A investigação teve o duplo objectivo de identificar as dimensões éticas da profissão docente, por um lado e, por outro, encontrar os meios mais adequados para proporcionar aos participantes um maior compreensão da natureza ética da docência e das dimensões que a definem. Os procedimentos adoptados combinaram investigação e prática lectiva, em ciclos de planeamento, implementação, análise, avaliação e novo planeamento. Os dados foram recolhidos por meio de observação, entrevistas, questionários e trabalhos dos formandos produzidos ao longo do curso, sendo a validação dos resultados feita por meio de triangulação. Das categorias de análise destacam-se as seguintes:



- Conceção da profissão docente: o ensino é concebido como uma actividade conduzida por valores, que tem a ver com “fazer as coisas melhor” (p. 273); o professor trabalha com crianças e jovens, cujo crescimento promove, e que são membros das futuras sociedades e gerações que decidirão do futuro do mundo.
- Conceção de princípios éticos e do seu lugar na ética profissional docente: para além dos valores individuais, é possível “encontrar princípios éticos comuns” (p. 273)—como o respeito pelos direitos humanos—e valores que sejam consensuais, como responsabilidade pelas pessoas e pela natureza, mediante reflexão individual empenhada e diálogo aberto.
- Conceção de pessoa e de aprendizagem: a aprendizagem é um processo activo, simultaneamente individual e social e a pessoa é entendida como um sujeito activo das suas aprendizagens.

De acordo com o autor, os resultados põem em relevo “os princípios éticos que guiam a profissão docente” (p. 277), com especial relevo para a promoção do bem do aluno, atendendo aos seus direitos e necessidades. A realização deste princípio implica, da parte dos professores, alguns compromissos: a criação dum bom ambiente de trabalho e de crescimento, definido por valores como afecto, segurança, cuidado, abertura, confiança, sensibilidade, respeito e justiça; o apoio ao crescimento pessoal, independente, versátil e equilibrado do aluno; a assunção duma atitude de responsabilidade pelos outros, pela natureza, pela sociedade e pelo futuro do mundo.

A investigação de Yost (1997) tem como sujeitos formandos dum programa de formação de professores, reestruturado de acordo com o pensamento de Goodlad (1990), e visa compreender em que medida a experiência da formação influencia positivamente as crenças dos professores relativas às dimensões morais do ensino, tais como o referido autor as formula: educação dos jovens para a vida numa democracia social e política; garantia de igualdade no acesso ao conhecimento; ensino voltado para o desenvolvimento dos jovens e guiado por princípios como dignidade, cuidado e justiça; gestão responsável das escolas. A formação privilegia a análise e a reflexão sobre problemas inerentes aos alunos, à sala de aula e à comunidade escolar como vias de acesso à deliberação moral e à reflexão crítica.

A investigadora procedeu à recolha de dados por meio de entrevistas semiestruturadas, no momento em que os sujeitos tinham concluído a sua formação académica e se preparavam para iniciar o primeiro ano de actividade docente; recolheu também diários e dossiês dos sujeitos. As entrevistas, com a duração de cerca de duas horas cada, foram gravadas e

posteriormente transcritas. Os dados foram analisados de acordo com procedimentos que a autora diz inspirados em Lincoln e Guba (1985) e que envolvem unificação dos dados, categorização emergente e análise de casos negativos.

Os resultados do estudo permitem constatar que os sujeitos têm, entre si, perspectivas muito semelhantes sobre o trabalho docente, perspectivas que estão também em sintonia com as dimensões morais do ensino acima referidas. Assim, mostram estar conscientes do modo como o contexto social condiciona as escolas e a aprendizagem dos alunos e de que o seu papel, como professores, consiste em proporcionar a todos os alunos os meios necessários para que se tornem membros activos da sociedade, o que lhes exige um vasto elenco de competências multidimensionais. Quanto às perspectivas e crenças sobre a actividade docente, os sujeitos consideram que elas sofreram alterações, provocadas pela experiência vivida na formação, passando a ver essa actividade nas suas múltiplas facetas: investigação, acção transformadora, colaboração e liderança.

A natureza ética da acção docente é sublinhada também por Beyer (1997), que chama a atenção para a necessidade de dotar os futuros professores com competências de decisão e de resolução de dilemas éticos que ocorrem na vida das escolas. A aquisição e aperfeiçoamento destas competências passa pelo cultivo duma atitude reflexiva sobre as práticas docentes e suas finalidades, bem como sobre os valores que as norteiam; por isso, a formação de professores numa perspectiva moral deve “incluir uma visão integradora e sinóptica dentro da qual as escolas são elementos de universos económicos, políticos e culturais, reais ou possíveis” (p. 249). Da sua própria experiência como formadora de futuros professores, a autora apresenta casos, que considera exemplares, de formação voltada para a acção reflexiva e eticamente fundada, veiculadora de valores alternativos e de actividades inovadoras nas escolas.

O programa que enforma estas práticas de formação repousa sobre os seguintes princípios:

- Conceção da escola como comunidade;
- Encorajamento da reflexão crítica, por parte dos professores, sobre as concepções sociais e educacionais envolvidas nas suas práticas;
- Estimulação do crescimento pessoal, intelectual e profissional do professor;
- Participação em experiências de ensino que permitam ao professor a compreensão da heterogeneidade que caracteriza os alunos e as escolas;

- Aquisição de múltiplas competências que venham a constituir uma “sabedoria prática” (p. 251) sobre a vida escolar nas suas várias dimensões;
- Aprendizagem personalizada, de modo a que os formandos, a cada momento do processo formativo, tenham plena consciência da sua evolução.

É igualmente formulado um conjunto de questões, de natureza ética, que devem estimular a reflexão dos futuros professores; estas questões concernem, por um lado, aos valores e princípios que se pensa nortear as opções dos professores quanto a conteúdos, estratégias e finalidades do ensino; por outro lado, incidem sobre os valores e as identidades culturais dos próprios alunos e a forma como influenciam a sua forma de estar na escola e as suas aprendizagens; finalmente, essas questões indagam acerca das concepções de democracia e do modo como, nessas concepções, são pensadas as finalidades da educação e o papel das escolas na construção das sociedades futuras. Deste modo—pensa a autora—, é possível caminhar para um ensino concebido como modalidade reflexiva de acção moral, orientada pela interrogatividade, com vista à mudança educativa e, talvez, à mudança da própria sociedade.

Sejam quais forem as escolhas dos professores em matéria de actuação docente, essas escolhas são sempre estruturadas por modalidades de raciocínio que põem em jogo saberes, razões e intenções, que se expressam num discurso e originam um determinado curso de acção. Esta forma de raciocínio assume a forma dum argumento prático, uma vez que a sua conclusão se reporta, não ao domínio teórico da verdade, mas ao domínio prático da acção que deve ser levada a cabo. Segundo Vásquez – Levy (1998), que investiga este domínio do pensamento docente, a clarificação do raciocínio prático pelos próprios professores é uma forma de melhorar a actividade profissional, já que resulta dum trabalho de colaboração ou parceria entre colegas, no qual os professores falam sobre a sua prática, observam as aulas uns dos outros e reflectem em conjunto sobre os fundamentos das acções realizadas; daí, o seu potencial formativo e a possibilidade de vir a ser incluído em programas de formação docente.

Os dados foram recolhidos por meio de observação e gravação de séries de aulas e de diálogos e entrevistas semiestruturadas com os professores participantes e com alunos de cada um dos professores, estas últimas com o objectivo de validar os dados por triangulação; foram também tomadas notas de conversas informais e casuais entre cada professor e os seus alunos. A análise dos dados pôs em relevo as cadeias de premissas e as conclusões práticas

delas decorrentes. Da sua análise, a autora salienta alguns aspectos identificadores dos argumentos práticos:

- Os argumentos práticos dos professores aparecem integrados em narrativas sobre as práticas, provavelmente porque o modo narrativo permite “descrever as particularidades da situação à medida que elas se vão revelando” (p.539).
- A conclusão do argumento prático é formulada em termos de dever e encerra um imperativo—e um compromisso—de acção, por ser o que o agente reconhece ou identifica como “melhor”.
- A premissa maior do argumento é constituída pelas intenções ou finalidades do agente e é uma premissa valorativa, de natureza ética. As premissas menores podem ser estipulativas (referentes aos conteúdos e formas do ensino), empíricas (referentes às evidências disponíveis) e situacionais (relativas aos contextos da acção docente).
- O raciocínio prático nem sempre é claramente concebido pelo seu autor, conquanto seja realizado sempre que está em causa qualquer tomada de decisão sobre acções identificadas como necessárias.

Assim, o diálogo entre professores que trabalham em parceria é o caminho que permite reconstruir o argumento prático e clarificá-lo para si próprio, mediante a identificação, pelo autor do raciocínio, da principal conclusão, a descoberta das razões—premissas—que sustentam a conclusão e, finalmente, a avaliação do argumento prático no que concerne à consistência e congruência das premissas e da conclusão.

O valor deste processo de formação reside, essencialmente, no facto de proporcionar “aos professores em parceria a reflexão crítica sobre as dimensões práticas e normativas da docência” (p. 547), ao mesmo tempo que “encoraja o diálogo e as relações colegiais e enfatiza a reflexão sobre as finalidades da educação” (p. 549).

### **Deveres Implicados na Prática Docente**

No que concerne aos aspectos deontológicos da actividade docente, Silva (1994, 1997) considera que o desempenho profissional dos professores parece referenciado a um código de ética que, ainda que não escrito, estará implícito nos comportamentos profissionais. No estudo a que procedeu, procura compreender até que ponto esse código será individual ou colectivo e se será ou não passível de explicitação. O referido estudo incide sobre 36 professores do 2.º e do 3.º ciclos do ensino básico em três fases distintas da carreira (12 no início, 12 no meio e 12 no topo), pertencentes a duas escolas de Lisboa. Silva visou, entre

outros aspectos, a compreensão da concepção de docência dos referidos professores e a recolha de elementos conducentes à construção e definição operacional do conceito de deontologia docente. Os dados foram recolhidos por meio de entrevistas semidirectivas, gravadas e posteriormente transcritas; foram depois submetidos a análise de conteúdo, análise que foi desenvolvida segundo duas perspectivas: global, de acordo com a frequência das ocorrências de cada indicador e com o número de sujeitos que referiam esse indicador; por grupo de sujeitos, de acordo com a posição na carreira. Relativamente às diferenças na enunciação dos deveres profissionais entre os três grupos de sujeitos, os dados foram submetidos ao teste do  $\chi^2$  para avaliar se se tratava ou não de diferenças significativas.

Os resultados da investigação fazem sobressair três ideias-chave. A primeira é que o professor é um educador; para tal, deve possuir um saber profissional adequado e um modo próprio de estar na sua actividade. E na medida em que a educação, por implicar a formação do carácter e da personalidade, é tarefa ética e, subsequentemente, axiológica, a autora conclui que “os professores entrevistados têm da docência uma concepção mais ética do que profissional” (1997, p. 172), no sentido de que se preocupam mais com aspectos de expressividade e relacionamento do que com aspectos culturais e técnicos.

A segunda ideia acentua o carácter deontológico da actividade docente; os professores afirmam que têm deveres, um vasto campo de deveres, principalmente dirigidos aos alunos e aos colegas mas, paradoxalmente, parece não sentirem necessidade dum “código deontológico explícito e comum a todos os professores” (1997, p. 173), colocando até algumas reservas à sua pertinência e desejabilidade. A terceira ideia reporta-se à presença das normas éticas nas práticas docentes e ao modo como os professores sentem as infracções a essas mesmas normas; de acordo com a autora, os professores têm comportamentos que eles mesmos consideram incorrectos e dos quais resultam “conflitos interiores, incomodidade, peso na consciência e até remorsos” (1997, p. 185), comportamentos para os quais, por vezes, tentam encontrar explicações de ordem diversa. Só que, como lembra Silva, não tendo do dever a noção dum imperativo categórico, os professores não o assumem como uma obrigação absoluta, isto é, independente dos contextos e das situações.

Na mesma área temática, um estudo de Seiya (1997, 1998) pretende compreender os fundamentos das regras de conduta que os professores adoptam no exercício da profissão e conhecer o pensamento destes sobre a possível necessidade dum código deontológico e sobre a pertinência da inclusão de temas éticos nos programas de formação profissional dos docentes. A investigação envolveu oito professores dos ensinos básico e secundário, quatro

no início e quatro no meio ou no fim da carreira profissional. O instrumento de recolha de dados foi a entrevista semidirectiva, tendo sido todas as entrevistas gravadas e transcritas; os dados foram tratados mediante análise de conteúdo.

A análise e interpretação dos dados permitiram concluir: (1) que se configura um ideal de comportamento profissional regulado por valores essencialmente éticos, ainda que a realidade das práticas profissionais não seja muitas vezes coincidente com esta idealidade; (2) que os professores assumem a posse duma deontologia coerente com os princípios de responsabilidade e autonomia—deontologia que, embora tácita, funciona como um “corpo de regras unificador das diversas praxis docentes” (1998, p. 76). Curiosamente, tal como no estudo de Silva (1997), a utilidade dum código deontológico escrito não é consensual e são aqueles que mais conscientes estão duma deontologia que afirmam a suas vantagens como instrumento de regulação da prática docente. Já quanto aos possíveis efeitos do código na melhoria da imagem profissional dos professores parece haver maior acordo, na medida em que este contribuiria para o reforço do profissionalismo docente e, nessa medida para a clarificação do respectivo estatuto; (3) que os professores não reconhecem à formação profissional a capacidade de formar eticamente os futuros docentes; alguns pensam, no entanto, que seria vantajoso recorrer à observação de situações problemáticas, como instrumento de formação, com a finalidade de treinar competências de decisão que apelam, em última análise, para princípios éticos. Finalmente, o estudo revela que os professores que nele participaram, independentemente da sua posição na carreira, estão conscientes da natureza formativa da profissão, se bem que não seja claro para todos, do mesmo modo, o sentido teleológico da educação e, consequentemente, a sua eticidade.

### **Perspectivas sobre uma Deontologia Formal**

A pertinência duma deontologia formal para os professores, que está longe de ser consensual, é discutida por Terhart (1998), num artigo que analisa comparativa e criticamente quatro exemplos de códigos deontológicos para professores: dois norte-americanos (Código de Ética para Professores da Escola Pública, de 1952 e Código de Ética da Profissão Educativa, de 1975, ambos da NEA), um alemão (Autocompromisso dos Educadores – Juramento Socrático) e um suíço (Teses da Associação de Professores Suíços). Segundo o autor, o primeiro código da NEA é orientado pelo princípio do direito da “criança” ao desenvolvimento e pela necessidade social de cidadãos educados e qualificados; o papel do professor é mais passivo do que activo, no sentido em que ele deve executar uma função, mas

não planejar nem decidir a função. O segundo código da NEA afirma “o autocontrolo e o autocompromisso do professor com a profissão” (p. 439) e os deveres são estabelecidos relativamente aos “estudantes”; este código pressupõe a confiança do público no uso das competências e da autonomia dos professores em benefício dos alunos e das necessidades sociais. O código alemão é centrado na “criança” e traduz o ideal educacional alemão do professor como educador e do ensino como missão. O código suíço sublinha a necessidade dum desenvolvimento pessoal, profissional e institucional permanente.

Da análise efectuada, o autor infere que “as desvantagens são maiores do que as vantagens” (p. 439) e apresenta algumas daquelas:

- os códigos podem criar nos professores, nos pais e no público a convicção ilusória de que as dificuldades inerentes ao ensino foram ultrapassadas; mas entre as disposições normativas e as situações particulares e concretas do ensino a distância é notória;
- sendo a sociedade mutável, a educação também o é e, consequentemente, o que os professores devem e não devem fazer; por isso, uma deontologia codificada corre o risco de desfasamento relativamente às concepções e modas educacionais, em rápida transformação;
- os códigos formais de ética podem transformar-se em instrumentos de controlo externo da acção docente, perdendo o sentido originário de auto-obrigações nascidas da autonomia profissional dos professores, numa clara perversão da sua finalidade.

Como contrapartida aos códigos deontológicos, Terhart sugere uma estratégia de desenvolvimento para promover e melhorar a ética profissional docente. Tal estratégia consistiria no cultivo da ética profissional na formação inicial dos professores e durante os primeiros anos de exercício da profissão, mediante cursos, estudos de campo, análise e discussão de casos que permitissem o confronto com problemas éticos e com as implicações dos actos e das decisões tomadas, num processo gradual de consciencialização e comprometimento com as exigências éticas da profissão.

### **O Discurso Docente como Instaurador da Ordem Ética na Aula**

Todos os estudos referidos, independentemente das suas especificidades, partilham o facto de terem no discurso dos professores e, em alguns casos, também dos alunos, a via de acesso a concepções éticas e morais, referentes ao ensino, mais ou menos reflectidas e mais ou menos elaboradas. Assim, a análise destes discursos constitui uma aproximação às significações que os professores atribuem às suas práticas, nomeadamente na dimensão ético

– moral. É nesta óptica que pode ser lido o estudo de Larrosa (1996), que investiga o modo como se organiza pedagogicamente o discurso moral, discurso que define como aquele em que “se avaliam pessoas, situações interpessoais e comportamentos e no qual se apresentam normas de conduta” (p. 128). Ora, nesta ordem de ideias, o discurso moral acaba por ser aquele em que se expressa a dinâmica interactiva duma comunidade escolar, atravessando o próprio discurso pedagógico e as práticas a que este dá lugar. Segundo o autor, tratando-se dum discurso normativo e regulador, o discurso pedagógico—e a carga moral que nele perpassa—“estabelece as regras da ordem social e o seu significado” (p. 130) na relação de ensino – aprendizagem.

Larrosa compara o modo como dois professores de duas escolas básicas de Barcelona, situadas em contextos sociais distintos, organizam com os seus alunos uma actividade que consiste na discussão dum dilema moral que lhes é apresentado sob a forma duma curta narrativa. As aulas em que decorreu esta actividade foram gravadas em vídeo, tendo sido fornecidas aos professores, previamente, sugestões relativamente ao modo de realizar a actividade referida. Os professores foram ainda entrevistados, por meio de entrevista semiestruturada, sobre o modo como tinham entendido a actividade a realizar, sobre as alterações que tinham decidido fazer e os respectivos critérios. Após a realização da actividade, os professores foram de novo entrevistados, com o objectivo de compreender a avaliação que faziam da actividade levada a cabo; foram também entrevistados os alunos envolvidos na referida actividade, com o intuito de saber como a tinham compreendido e que tipo de conhecimentos tinham mobilizado para a sua realização.

A planificação da tarefa e a compreensão das finalidades da mesma, as instruções dadas aos alunos, a modalidade de trabalho que lhes é proposta, a regulação do diálogo, a maior ou menor intervenção do professor na actividade dos alunos e a avaliação final que dela faz, assim como a leitura que estes fazem da situação dilemática narrada são aspectos analisados e interpretados pelo autor, que deles infere os valores e os princípios éticos veiculados por cada um dos professores e postos em prática na relação pedagógica estabelecida. Assim, enquanto um professor privilegia a compreensão da situação a analisar e a busca da solução para o problema que ela propõe, insistindo no diálogo e na argumentação dos pontos de vista pessoais dos alunos, o outro toma a narrativa proposta como um pretexto para que os alunos aprendam atitudes e normas de comportamento, referidas a condutas concretas e contextualizadas na turma, como “a relação com os amigos, o respeito” (p. 149) e a aprendizagem da expressividade e da argumentação é vista como seu corolário; logo, se um



valoriza o discurso pessoal e a comunicação dialógica, assente na razão discursiva, o outro dá preferência ao discurso normativo e à sua radicação na moralidade social.

### Síntese

Na literatura empírica, portuguesa e estrangeira, que tem como tema o pensamento ético e moral dos professores, podem encontrar-se algumas linhas orientadoras bem definidas. Uma das linhas indaga sobre os possíveis aspectos comuns desse pensamento, investigando os valores e regras de natureza ética consubstanciados nas práticas docentes, por um lado e, por outro, os valores que os professores pretendem transmitir aos alunos. Os estudos analisados mostram que

- os professores orientam a sua acção por regras que apontam para o carácter exemplar do professor como pessoa: justiça e honestidade, por exemplo; para a competência pedagógica: promover a disciplina, ser metódico, motivar o aluno; para a capacidade relacional: respeitar o aluno, não transmitir expectativas negativas em relação a ele ou manter uma atitude dialogante (Estrela, 1993, 1995); firmeza, diálogo e formação cívica do aluno (Galveias, 1997);
- os valores mais referidos—responsabilidade, honestidade, respeito pelos superiores, respeito pelos outros, gosto pelo saber e criatividade (Estrela, 1993, 1995); sentido de responsabilidade profissional, respeito mútuo, desvelo, afectividade e justiça (Galveias, 1997); respeito mútuo e valores de cidadania (Sanches, 1997); responsabilidade e cooperação em caso de problemas graves com alunos individuais e no processo educativo em geral (Aurin e Maurer, 1993)—são os de natureza ética.

Uma outra linha de investigação procura identificar alguns dos dilemas e conflitos que ocorrem no contexto da actividade docente, nos seus vários domínios. Relativamente aos primeiros, os estudos revelam que

- os dilemas se colocam entre valores como liberdade, autonomia e respeito pelo indivíduo, por um lado e trabalho em colectividade ou regras de convivência social, por outro; ou os valores ajuda e justiça em confronto com outros valores ou consigo mesmos, como no caso da avaliação dos alunos, consoante ela é feita em função do produto ou em função do processo de aprendizagem (Caetano 1992, 1997); os professores percebem também como dilemáticas as acções que envolvem a aplicação de penas aos alunos, a sua classificação e graduação, ou a necessidade de assegurar confidencialidade de alguns dados relativos aos alunos e referem em especial o dilema autoridade do professor *versus*

autonomia do aluno (Tirri e Puolimatka 2000); também a necessidade de optar entre a lealdade a um colega ou a defesa dum aluno (Colnerud 1997).

Relativamente aos conflitos, as investigações realçam que

- O facto de o professor lidar com os alunos em grandes grupos levanta problemas de justiça no que concerne ao direito dos alunos a serem tratados como indivíduos distintos uns dos outros; entre o dever de dizer a verdade e o de proteger os alunos de possíveis danos; entre o cuidado pelos alunos e algumas normas institucionais; entre a protecção dos alunos e a norma social de lealdade para com os colegas; entre justiça absoluta e justiça relativa; entre normas institucionais e autonomia pessoal dos alunos (Colnerud 1997).

Uma terceira linha de investigação incide sobre a deontologia profissional dos professores; os estudos põem em relevo que

- os professores se atribuem um vasto campo de deveres, principalmente dirigidos aos alunos e aos colegas, deveres que apontam para a posse dum código de ética que, ainda que não escrito, estará implícito nos comportamentos profissionais (Silva, 1997; Seíça, 1997); esta deontologia é coerente com os princípios éticos de responsabilidade e autonomia (Seíça, 1997);
- a utilidade e a pertinência dum código deontológico escrito não é consensual nem entre os investigadores (Terhart, 1998) nem entre os professores (Silva, 1997; Seíça, 1997) e são aqueles professores que mais conscientes estão duma deontologia que afirmam a suas vantagens como instrumento de regulação da prática docente (Seíça, 1997);
- podem ser apontadas aos códigos deontológicos algumas desvantagens, como a de abrirem caminho a um controlo externo da acção docente, atentando assim contra a desejada autonomia profissional (Terhart, 1998);

Por fim, a investigação sobre o pensamento ético dos professores questiona a possibilidade de a formação profissional docente incluir formação ética; os estudos mostram que

- em Portugal, alguns professores não reconhecem à formação profissional a capacidade de formar eticamente os futuros docentes, embora admitam a utilidade de recorrer à observação de situações problemáticas como instrumento de formação, com a finalidade de treinar competências de decisão que remetem para princípios éticos (Seíça, 1997);

- um projecto de código deontológico da profissão docente pode ser um bom instrumento de reflexão sobre as finalidades e os princípios éticos do ensino e da educação e funcionar, assim, como instrumento de formação profissional (Cunha, 1996);
- em vários países europeus e americanos a formação profissional dos professores inclui temas éticos nos seus programas de formação, quer inicial quer contínua; os procedimentos são essencialmente reflexivos e dialógicos, à procura de valores e princípios éticos consensuais entre os professores (Räsänen, 1996), incidindo sobre problemas inerentes aos alunos, à sala de aula e à comunidade escolar como vias de acesso à deliberação moral (Yost, 1997), ou proporcionando a participação em experiências de ensino que permitam ao professor a compreensão da heterogeneidade que caracteriza os alunos e as escolas (Beyer, 1997) ou, ainda, pela clarificação do raciocínio prático realizado pelos próprios professores, como forma de melhorar a actividade profissional (Vásquez – Levy, 1998).

Relativamente às linhas de investigação referidas, o estudo que agora se apresenta situa-se no campo definido pela primeira, isto é, a que investiga o modo como as práticas docentes consubstanciam valores e regras de natureza ética e quais os valores que os professores pretendem transmitir aos alunos através das práticas pedagógicas, tendo como finalidade a indagação acerca dum possível pensamento ético comum aos docentes. As referências a dilemas e conflitos morais—segunda linha de investigação—são aqui entendidas como vias de acesso ao pensamento axiológico dos professores na medida em que, para a sua resolução, são invocados valores e princípios éticos.

No que concerne à metodologia seguida, este estudo enquadra-se nas orientações qualitativas e hermenêuticas da investigação educacional, tal como a grande maioria da literatura aqui revista, privilegiando o discurso narrativo e a entrevista semiestruturada como instrumento de acesso ao mesmo. Os dados são analisados qualitativamente e a respectiva categorização é parcialmente emergente dos mesmos e parcialmente construída a partir do quadro teórico e das questões do estudo, procurando dar conta da singularidade dos discursos individuais, por um lado, e dos aspectos comuns aos diversos discursos, por outro, segundo procedimentos inspirados na *grounded theory* de Glaser e Strauss (1967) e Strauss e Corbin (1990).

## CAPÍTULO 4

### METODOLOGIA

O problema que se investiga neste estudo é o de saber se será possível encontrar, nas representações dos professores sobre a prática educativa, uma conceptualização ética comum capaz de fundamentar uma deontologia profissional. A abordagem do problema é facilitada pela colocação de três questões sobre as concepções dos professores (1) quanto às finalidades, à natureza e aos contextos condicionantes das suas práticas profissionais, (2) quanto às relações que mantêm com os diversos membros da comunidade educativa e (3) quanto aos deveres e princípios a respeitar com vista à realização das finalidades concebidas. Procura-se também compreender se—e em que medida—as referidas representações são afectadas pelo género e pela maior ou menor experiência profissional do professor, associada ao tempo da sua permanência na carreira docente.

Dada a natureza do problema e das questões orientadoras da investigação, os quais remetem para representações e opiniões de professores sobre os seus procedimentos profissionais e respectivos princípios normativos e finalidades, enveredou-se por um estudo qualitativo e exploratório, na medida em que os dados de que se parte e que se analisa são, nas palavras de Bogdan e Biklen (1994, p. 16), “ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas” e o que se tem em vista é “a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação”. De acordo com Eisner (1991), o entendimento do *eu* do sujeito como *um instrumento* é precisamente uma característica dos estudos qualitativos, na perspectiva de que é o *eu* que se envolve nas situações e lhes constitui o sentido. Ora, no presente estudo, o que está em causa é a procura do sentido—ou dos sentidos—que os professores, enquanto sujeitos, atribuem às suas acções e às dos seus pares, assim como aos acontecimentos e às situações que as contextualizam. Esta instauração de sentido, que inclui valorações e posicionamentos éticos, constitui uma leitura interpretativa e hermenêutica, quer da parte dos sujeitos que dizem—e nesse dizer configuram—a experiência pessoal, quer da parte de quem os escuta ou lê. É, na expressão de Greene (1999, p. 3), uma “busca de compreensão” do que acontece no campo da praxis docente; mas compreensão que é em simultâneo autocompreensão, tanto da parte dos sujeitos do estudo, como da parte de quem investiga, inevitavelmente condicionado pela sua história pessoal, pelos seus valores,

em suma pela sua personalidade. É, pois, no contexto teórico dum paradigma interpretativo que a metodologia adoptada neste trabalho encontra o seu fundamento.

### **Os Sujeitos e a Escola**

Os sujeitos do estudo são dez professores que leccionam numa escola secundária do Concelho de Lisboa, escola que iniciou a sua actividade em Outubro de 1969. São professores de ambos os sexos, pertencem a diversos grupos curriculares e situam-se em duas fases distintas da carreira profissional, estando cinco na sua fase inicial—até oito anos de docência—e outros cinco na fase final, com 28 ou mais anos de docência, como se pode ver na Figura 2. Têm idades compreendidas entre os 23 e os 60 anos.

A escola, que começou a ser frequentada por cerca de 400 alunos, com um corpo docente de meia centena de professores, viu a sua população crescer, na segunda metade da década de 70 e nos primeiros anos de 80, para perto de 5000 alunos e mais de 200 professores. Contudo, nos últimos anos tem vindo a sofrer uma redução drástica do número de alunos e uma contracção do quadro docente, às quais não é alheia a sua localização num tecido urbano há muito estabilizado e já envelhecido. No que concerne aos professores participantes no estudo, Antero, Beatriz, Clara, Júlio e Leonor pertencem ao quadro de nomeação definitiva da escola e conhecem-na praticamente desde a sua fundação; Paula, Ricardo e Francisco pertencem ao quadro de zona pedagógica; Miguel e Daniel são professores provisórios, colocados na escola através de concurso anual. Antero e Clara têm uma vasta experiência na área da formação de professores como orientadores pedagógicos, tendo o primeiro participado, também, na elaboração de programas da sua área curricular para o ensino secundário, além de dinamizar, na escola, actividades de formação contínua ligadas à conservação do património. Júlio promove e assegura regularmente o funcionamento de actividades extracurriculares, como um clube de fotografia e um núcleo de astronomia. Beatriz integra a comissão de avaliação do desempenho docente da escola. A selecção deste grupo de professores, cujos nomes são fictícios, foi guiada por um critério de diversidade, quanto à área científica de formação, e de contraste, quanto à experiência profissional e quanto ao género, com o objectivo de compreender se estas diferenças influenciam ou não as representações sobre as práticas e os seus fundamentos axiológicos e éticos.

Cada um dos professores foi, primeiro, contactado individualmente e solicitado a participar no estudo, cujas temática, finalidades e metodologia de recolha de dados lhe foram apresentadas. Todos aceitaram imediatamente a solicitação, parecendo assim vir ao encontro

da opinião de Eisner (1991) segundo a qual as pessoas estão desejosas de falar com quem acreditam que realmente as quer ouvir. Foi, então, combinado o dia, a hora e o local considerado mais adequado à referida recolha. Os dados foram recolhidos por meio de entrevistas em profundidade, realizadas individualmente com cada um dos sujeitos do estudo, que acederam prontamente a que as mesmas fossem audiogravadas, tendo-lhes sido garantida a confidencialidade e o anonimato. Cada entrevista demorou entre uma hora e meia e duas horas e meia e todas se efectuaram no local de trabalho dos sujeitos, em espaço considerado adequado pela entrevistadora e pelo entrevistado. Apenas a entrevista de Beatriz teve lugar na sua residência, por lhe ser mais conveniente.

<b>Professor</b>	<b>Anos de carreira profissional</b>	<b>Grupo curricular</b>
Antero	28 anos	Artes Visuais
Beatriz	29 anos	História
Clara	32 anos	Português – Francês
Daniel	2 anos	Educação Física
Francisco	6 anos	Geografia
Júlio	31 anos	Física e Química
Leonor	30 anos	Matemática
Miguel	2 anos	Português
Paula	7 anos	Filosofia
Ricardo	8 anos	Educação Física

*Figura 2. Identificação dos sujeitos do estudo*

### **A Recolha dos Dados**

A entrevista foi o instrumento escolhido para a recolha de dados. A opção pela entrevista, que Denzin e Lincoln (1994) consideram o instrumento metodológico preferido pelos investigadores qualitativos, decorre da própria natureza do estudo e das questões que nele se formulam, questões de significado e questões descritivas, segundo a designação de Morse (1994). As primeiras visam a compreensão da natureza das experiências—neste caso, as experiências docentes; as segundas, reportam-se aos valores e às crenças dum grupo cultural—os professores. Assim, no presente estudo as entrevistas são pouco estruturadas, tendo como fio condutor seis histórias ilustrativas de situações que qualquer professor pode encontrar na sua prática profissional diária. Estas histórias, incluídas no Anexo A, foram construídas sobre dados dum estudo empírico anteriormente realizado (Seiça, 1997), para o qual foram recolhidas, por meio de entrevistas pouco estruturadas, representações de

professores do ensino secundário acerca da natureza da profissão docente, dos fins da educação, dos princípios orientadores das práticas pedagógicas e dos deveres profissionais, entre outros temas, cujo conteúdo foi depois sujeito a análise.

### **Histórias**

Todas as histórias se reportam a situações que exigem deliberação e decisão moral da parte dos professores, quer sobre questões de relacionamento profissional, quer pessoal, quer pedagógico. São decisões que mobilizam atitudes e valores do foro pessoal e do foro profissional e que podem revelar, em última análise, os princípios que os professores, com maior ou menor grau de consciência, tomam como critérios dos seus juízos e acções. É assim com as personagens destas histórias, simultaneamente ficcionais e reais. Reais, na medida em que se inspiram em pessoas—professores e alunos—cujos casos, considerados problemáticos e, de algum modo, paradigmáticos, foram narrados como reais pelos sujeitos participantes no estudo mencionado; ficcionais, porque foram inventados nomes, lugares e a própria caracterização de algumas personagens. Para que as histórias constituíssem instrumentos de pesquisa operatórios, cada uma delas foi trabalhada no sentido de explicitar a sua orgânica e finalidade, identificando o problema central e os objectivos (Anexo A), organização que serviu como primeiro guião de leitura dos dados que se obtiveram a partir delas.

Previamente à realização das entrevistas com os professores participantes no estudo, foi pedida a colaboração de duas outras professoras do ensino secundário para a realização de entrevistas—piloto com base nestas mesmas histórias, acompanhadas cada uma delas por um conjunto de questões orientadoras (Anexo A), a fim de avaliar, em função dos objectivos definidos, a clareza e a adequação das questões, assim como o valor heurístico das próprias histórias. Este estudo piloto e os dados nele recolhidos mostraram a conveniência de preparar um guião de apoio às entrevistas, uma vez que nem todos os objectivos foram contemplados nos dados, isto é, nem todos encontraram neles uma resposta clara. Consequentemente, foi elaborado o referido guião (Anexo A), visando o aprofundamento e esclarecimento de aspectos que, eventualmente, os sujeitos não abordassem ou abordassem de passagem; este guião foi usado, contudo, de modo flexível e em conformidade com a organização discursiva dos diferentes sujeitos.

Antes da realização das entrevistas, as seis histórias e respectivas questões orientadoras foram entregues aos professores participantes no estudo, para que tomassem posição sobre elas, isto é, para que as analisassem, emitissem juízos de valor quanto aos comportamentos

das personagens e respectivas consequências, e também para que, colocando-se “na pele” das personagens, apresentassem as suas próprias soluções e as fundamentassem e justificassem de acordo com os seus próprios princípios normativos de acção. Foi deixada aos sujeitos total liberdade para abordarem o tema como quisessem, com a ordem, extensão e profundidade que entendessem, de acordo com o seu próprio critério. As entrevistas desenrolaram-se, assim, em torno destas histórias que lhes serviram de ponto de partida, mas às quais não ficaram confinadas, já que o que se pretendia era que funcionassem como pretextos para que os sujeitos narrassem, eles próprios, as suas experiências profissionais ou pessoais, o que de facto se verificou. Os dados que este estudo analisa são, pois, as narrativas das referidas experiências dos professores participantes, suscitadas pelas histórias que lhes serviram de pretexto.

No âmbito da investigação educacional, os termos *história* e *narrativa* têm sido muitas vezes usados como sinónimos; é o que fazem, por exemplo, Clandinin e Connelly (1988), se bem que os referidos autores tomem a narrativa num sentido mais lato, como “uma história de vida no seu todo” (p. 27), e a história mais restritamente como o relato—e a reconstrução—de acontecimentos particulares do passado. Também Coffey e Atkinson (1996), apesar de terem em conta as distinções entre narrativa e história que a literatura de investigação estabelece, as quais implicam o uso do termo *história* no caso restrito de narrativas que envolvem protagonistas, acontecimentos, enredos e consequências, optam por não fazer eles próprios esta distinção. Assim, atendem preferencialmente às características de história de que os dados qualitativos se revestem quando os sujeitos “produzem, representam e contextualizam experiência e conhecimento pessoal através de narrativas e outros géneros” (p. 54), como acontece muitas vezes durante uma entrevista. Ora, como escreve MacIntyre (1984, p. 206), “é natural [ao Homem] pensar o eu dum modo narrativo”, de maneira que “a história narrativa dum certo tipo acaba por ser o género básico e essencial para a caracterização das acções humanas” (p. 208); nas palavras de Bruner (1997, p. 61), a narrativa—que deve ser concreta e dar conta do particular—é “a forma típica de esquematizar a experiência (e a nossa memória dela)”, utilizando a linguagem. Com efeito, precisa MacIntyre (1984), a narrativa é a história dum curso de vida desde o nascimento até à morte, estabelecendo a unidade e a continuidade dum eu; e é porque o eu é narrável que as acções ganham inteligibilidade como acções dum sujeito, encontrando assim a sua unidade. Taylor (1998) pensa de modo semelhante quando afirma que é, em parte, pelas interpretações que faz de si mesmo que o eu



se constitui, interpretações que são intrinsecamente linguísticas e que, nessa medida, apenas em comunidade linguística se configuram.

Entrevistas e narrativas recolhem, consequentemente, toda a riqueza subjectiva de quem nelas se diz. Por isso mesmo, a utilização de entrevistas e de narrativas em investigação educacional exige cuidados, dos quais é necessário tomar consciência. Alguns desses cuidados são de natureza ética, na medida em que se reportam a interpretações e, consequentemente, a valorações sobre o que alguém diz de si mesmo (Josselson e Lieblich, 1993; Punch, 1994; Bar-On, 1996). E uma primeira dúvida que, desde logo, surge é a de saber se será realmente possível alguém compreender as experiências de outrem, avaliá-las, tomar posição sobre elas; outra diz respeito à legitimidade ética da utilização de narrativas enquanto meios de investigação e ao modo de conciliar o interesse do investigador em explicitar—e publicitar—os dados que o narrador lhe faculta com o direito do mesmo à privacidade. Também de natureza ética é a relação que se gera entre o narrador e o seu ouvinte e intérprete: é que aquele que aceita participar numa investigação como narrador assume com o investigador—o intérprete—um compromisso de sinceridade e veracidade que é, em certa medida, uma garantia do valor metodológico da narrativa. Mas até que ponto não usará o investigador as narrativas dos participantes para responder às suas próprias inquietações e dúvidas, isto é, para se narrar a si mesmo? Convém, pois, não esquecer que a dinâmica que se estabelece entre o narrador e o intérprete afecta quer as perguntas feitas quer a selecção e interpretação das respostas, o que remete a análise da narrativa para o terreno mais amplo da comunicação humana, cujos fundamentos e regras, com um alcance universal, se encontram no plano da ética e da lógica da argumentação. Logo, a tarefa interpretativa pode ser vista como uma forma de diálogo que implica ambos os participantes—narrador e intérprete—na construção de uma verdade só possível a partir da compreensão mútua (Habermas, 1996, 1999).

### **A Análise dos Dados**

No presente estudo, a investigadora foi procedendo à transcrição integral das entrevistas à medida que foram efectuadas, e os textos escritos das mesmas foram entregues aos respectivos autores, para que avaliassem a adequação entre o texto escrito e o discurso oral e fizessem as alterações que julgassem necessárias; nenhum dos sujeitos fez qualquer alteração. Completada a transcrição—a qual proporcionou uma primeira percepção de estilos próprios e de temas preferenciais de cada sujeito—e a validação das entrevistas pelos seus autores, os

dados foram submetidos a análise qualitativa, processo que, de acordo com Miles e Huberman (1984), consiste em reduzir e apresentar dados, de modo a permitir inferências a partir deles. No entanto, e segundo os mesmos autores, todo o percurso metodológico realizado até este ponto e que passa pela “escolha do quadro conceptual, das questões da investigação. . . e da instrumentação” (Huberman e Miles, 1994, p. 430), já é aquilo a que chamam *redução antecipada dos dados*.

Os textos das entrevistas foram primeiro lidos, um por um, a fim de identificar os diversos temas referidos por cada sujeito; depois, foram relidos, à procura dos subtemas e ramificações dos temas gerais identificados, tendo assim início o processo de codificação e categorização. Este processo, de acordo com Strauss e Corbin (1990), envolve operações de fragmentação, conceptualização e reagrupamento dos dados sob formas diferentes das que inicialmente apresentam; segundo vários autores (Glaser e Strauss, 1967; Strauss e Corbin, 1990; Bogdan e Biklen, 1994; Coffey e Atkinson, 1996), trata-se de um procedimento habitual, comum a muitas análises de dados qualitativos. As sucessivas leituras dos textos—leituras verticais e leituras horizontais—conduziram, assim, à identificação de dois temas dominantes, presentes em todos; um dos temas tem por objecto o modo como os professores representam a prática docente e as suas vivências dessa prática e, considerando os contextos em que se desenrola, as relações que nela têm lugar e os comportamentos e atitudes dos seus agentes. O outro tema engloba as representações dos professores relativas a uma espécie de ideal da praxis docente: as escolas ideais em que deveria realizar-se, os deveres e os princípios que deveriam ser considerados na regulação da acção e uma imagem de professor, com as competências e os valores que o deviam caracterizar.

Num segundo momento, cada um dos temas identificados foi analisado em profundidade, a fim de encontrar os subtemas e suas determinações. Esta análise incidiu sobre o texto frase a frase e identificou os diferentes segmentos de texto com uma unidade de sentido—frases ou sequências de frases. A estes segmentos foi atribuído um código em função do seu sentido, de modo a obter uma primeira organização selectiva. A análise segmento a segmento foi feita em todos os textos, um por um; um exemplo deste procedimento está incluído no Anexo B. A partir daqui, foi possível reunir todos os segmentos de texto aos quais fora atribuído o mesmo código, compará-los e organizá-los sob formas mais gerais, capazes de os integrar. Estas primeiras formas integradoras, sugeridas pelos textos mesmos, são os indicadores, isto é, os descritores das características dum fenómeno ou duma representação, o qual é pensado mediante um conceito que sintetiza as

dados. No presente estudo, por exemplo, características como reflexividade, eticidade e responsabilidade são indicadores (ou descritores) do fenómeno pensado mediante o conceito *especificidade do trabalho docente* e o indicador *reflexividade*, por seu turno, organiza segmentos de texto cujo sentido é a abertura do trabalho docente às críticas e à avaliação dos pares e a necessidade de reflexão e de questionamento para definir os limites e as funções desse trabalho. Os dados foram, portanto, examinados em pormenor, depois de fragmentados, e comparados em busca de semelhanças e diferenças.

Quando dois ou mais conceitos são confrontados entre si e entre eles parece existir uma relação de afinidade, isto é, quando eles parecem pensar diferentes aspectos dum mesmo fenómeno ou fenómenos relacionáveis entre si, é possível agrupá-los sob um conceito mais geral e mais abstracto, que será uma categoria (Glaser e Strauss, 1967; Strauss e Corbin, 1990). Foi assim que se procedeu neste estudo: por exemplo, os conceitos *especificidade do trabalho docente* e *finalidades da praxis docente* foram pensados como relacionáveis entre si e como constituintes e definidores—subcategorias—dum conceito mais geral e mais abstracto, uma categoria—*Natureza da praxis docente*. Algumas das categorias e todas as subcategorias do estudo emergiram indutivamente dos dados, à medida que estes eram organizados em indicadores; outras categorias foram construídas parcialmente sob orientação do quadro conceptual e das questões do estudo, numa espécie de movimento de vaivém entre a teoria e os dados empíricos. Assim, por exemplo, a subcategoria *especificidade do trabalho docente* é induzida dos dados, isto é, das referências feitas pelos sujeitos às características que consideram específicas da actividade docente, ao passo que a categoria *Natureza da Praxis Docente*, para cuja definição aquela subcategoria contribui, só indirectamente emerge dos dados, antes nascendo do quadro conceptual e da primeira questão do estudo—*Como concebem os professores a praxis docente, no que concerne às finalidades, à natureza, e aos contextos que a determinam?*—à qual permite responder parcialmente. Por sua vez, a segunda questão do estudo—*Como avaliam os professores as relações que mantêm com os diversos membros da comunidade escolar?*—poderá ser respondida através dos resultados da análise da categoria *Atitudes e Comportamentos dos Professores, Constrangentes da Praxis Docente*, categoria que emerge indutivamente dos dados. Estes procedimentos correspondem ao que Strauss e Corbin (1990) designam como *codificação axial*, começando-se deste modo a construir uma visão global e explicativa dos dados, à semelhança do que acontece “quando se constrói um *puzzle*” (p. 211). O processo de categorização implicou refazer e alterar várias vezes o quadro de categorias, na tentativa de encontrar a organização que melhor respeitasse a

riqueza e singularidade do discurso de cada sujeito e, simultaneamente, permitisse pôr em relevo os aspectos comuns ao discurso dos diversos sujeitos. Sem perder de vista as questões e os objectivos do estudo, tentou-se também respeitar a coerência interna dos vários elementos da categorização: dos indicadores com as subcategorias que caracterizam e destas com as categorias que definem.

#### Quadro 1

#### *Categorias e Subcategorias de Análise do Tema Olhares Sobre a Realidade da Praxis Docente*

Categorias	Subcategorias
Natureza da praxis docente	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Especificidade do trabalho docente</li> <li>– Finalidades da praxis docente</li> <li>– Valores transmitidos aos alunos</li> </ul>
Contextos constrangentes da praxis docente	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Contexto social</li> <li>– Contexto educacional</li> <li>– Contexto profissional</li> <li>– Contexto institucional</li> </ul>
Situações constrangentes da praxis docente	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Dilemas</li> <li>– Conflitos</li> </ul>
Atitudes e comportamentos dos professores, constrangentes da praxis docente.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Modos de (não) exercer a profissão</li> <li>– Atitudes e comportamentos constrangentes da relação pedagógica</li> <li>– Atitudes e comportamentos constrangentes das relações profissionais</li> </ul>

Com as sucessivas leituras do texto, foram surgindo a uma nova luz aspectos que antes não tinham sido considerados, ou que o tinham sido de modo diferente, e foi-se impondo a necessidade de reformular a designação de algumas categorias e de repensar relações inicialmente estabelecidas entre certas categorias e subcategorias e de algumas categorias entre si. Por exemplo, todos os segmentos do discurso em que os professores se referem à escola—o seu ambiente e as actividades que nela têm lugar, ou que não têm e deveriam ter— foram inicialmente organizados sob um só conceito, *contexto escolar da praxis docente*. No entanto, à medida que se foi construindo o quadro de categorias e se foi delimitando o âmbito de cada uma, constatou-se a necessidade de reformular a codificação dos referidos segmentos

de discurso, uma vez que uns se reportavam à escola real e actual em que os professores trabalham e outros a um certo ideal de escola em que os professores gostariam de trabalhar. Por isso, as referências à escola real e às suas características foram sintetizadas pelo conceito *contexto institucional* que contribui para a definição da categoria *Contextos constrangentes da praxis docente*, enquanto as referências à escola ideal deram origem a três conceitos, sintetizadores de outros tantos ideais de escola, definidores da categoria *Contexto escolar ideal da praxis docente*.

## Quadro 2

### *Categorias e Subcategorias de Análise do Tema Idealidade da Praxis Docente*

Categorias	Subcategorias
Contextos ideais da praxis docente	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A escola como modelo de sociedade democrática</li> <li>- A escola como “comunidade justa”</li> <li>- A escola como comunidade de aprendizagem</li> </ul>
Deveres dos professores	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relativos à profissão</li> <li>- Relativos à escola</li> <li>- Relativos aos alunos</li> <li>- Relativos aos colegas</li> <li>- Relativa aos pais dos alunos</li> </ul>
Fontes dos deveres dos professores	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fontes heteronómicas</li> <li>- Fontes autonómicas</li> </ul>
Princípios reguladores da praxis docente	
Concepção de professor	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dimensão pessoal</li> <li>- Dimensão profissional</li> </ul>

Como se pode constatar no Quadro 1 e no Quadro 2, todas as categorias, com excepção de uma, são definidas mediante subcategorias e estas, por sua vez, são caracterizadas ou descritas por indicadores (que constam dos Quadros de resultados). A única categoria que constitui excepção é, como se pode ler no Quadro 2, *Princípios reguladores da praxis docente*, categoria que os próprios indicadores, ao descreverem, definem.

## Validação da análise

Os indicadores foram também várias vezes reformulados, no sentido da sua clarificação e simplificação, corrigindo uma tendência inicial para agregar num mesmo indicador demasiados aspectos, ainda que aparentemente afins, mencionados nos textos. Outro factor

determinante do reajustamento da categorização foi a submissão desta ao olhar de outro leitor e o consequente questionamento dos fundamentos de determinadas categorias e do seu grau de adequação aos fenómenos a interpretar. A apreciação da categorização por um leitor mais distante dos dados, ou pelo mesmo leitor, mas após um certo intervalo de tempo, possibilita que, em certa medida, se teste a adequação entre os dados e as categorias e constitui, de algum modo, uma validação da interpretação ou, no mínimo, um contributo para ela, ao provocar correcções e ajustamentos, como aconteceu neste trabalho. Com efeito, as categorias e subcategorias em função das quais os dados foram analisados e a sua adequação mútua foram submetidas ao critério de outro investigador, que nem sempre foi coincidente com a categorização inicial. Estas discrepâncias interpretativas, uma vez ponderadas, deram lugar a um processo de correcção e ajustamento, do qual resultou a categorização relativa aos temas *Olhares sobre a realidade da praxis docente*, cuja síntese se apresenta no Quadro 1 e *Idealidade da praxis docente*, síntese apresentada no Quadro 2. Foi em função desta categorização que todos os textos foram relidos, pensados e, de novo, analisados.

Finalmente, procedeu-se à quantificação dos indicadores: primeiro, sujeito a sujeito, consoante o número de vezes que ocorre no seu discurso uma frase cujo sentido se considera representado por um dado indicador; depois, estas referências individuais, relativas a cada indicador, foram somadas, resultando desta soma um número, que é a frequência da ocorrência dum dado indicador no discurso de todos os sujeitos. O recurso à quantificação das ocorrências pressupõe que a sua maior ou menor frequência é significativa do maior ou menor grau de importância que o sujeito ou os sujeitos lhes atribuem na economia do discurso (Ghiglione e Matalon, 1993; Bardin, 1994); pondo em relevo semelhanças e diferenças, a quantificação facilita e fundamenta parcialmente a interpretação.

A soma das frequências relativas aos indicadores que caracterizam uma subcategoria ou uma categoria tem como resultado um número que é a frequência absoluta da categoria. Assim, por exemplo, as subcategorias *dimensão pessoal* e *dimensão profissional*, definidoras da categoria *Concepção de professor*, reúnem respectivamente um número de frequências  $F = 156$  e  $F = 162$ , de que resulta o total de frequências da categoria  $F = 318$ . Isto significa que, na totalidade do discurso dos sujeitos do estudo, são feitas 318 referências à concepção de professor, distribuídas em 156 referências à dimensão pessoal e 162 à dimensão profissional. No presente trabalho, os procedimentos de redução, reorganização e enumeração deram lugar a um conjunto de quadros—que Miles e Huberman (1984) denominam *matrizes descritivas*—facilitadores duma visão holística dos dados, encaminhando e, simultaneamente,

fundamentando a interpretação dos mesmos. Nestas matrizes está patente, por categoria e subcategoria, o número de vezes que um dado indicador ocorre no discurso de cada um dos sujeitos.

### **Apresentação e Interpretação dos Resultados**

Uma vez analisados, os dados deram lugar a resultados susceptíveis de serem apresentados em quadros. Estes, construídos a partir das matrizes descritivas, mostram a distribuição das frequências, por grupo de sujeitos, relativas a cada item definidor—indicador—duma subcategoria ou categoria de análise. Os resultados deste estudo foram sintetizados em 18 Quadros, numerados de 3 a 20, estando todos eles organizados de forma idêntica. Nos Quadros, os sujeitos foram distribuídos por dois grupos. Um, designado por *Sujeitos inic*, engloba os cinco professores pertencentes à fase inicial da carreira profissional; o outro, designado por *Sujeitos exp*, engloba os cinco professores da fase final da carreira. A organização dos quadros, no que concerne ao agrupamento dos sujeitos, foi determinada por um dos objectivos do estudo: o de compreender se as representações dos professores sobre a sua praxis profissional são ou não condicionadas pelo tempo de permanência na profissão. Os Quadros apresentam duas colunas para cada grupo de professores. Na coluna designada por N inscreve-se o número de sujeitos que referem cada um dos indicadores; a coluna designada por F indica o número de referências a—ou a frequência das ocorrências de—cada indicador pelo número de professores indicados em N. A coluna designada por F Totais indica o total de referências—a frequência total—feitas a cada indicador pelo conjunto dos *Sujeitos inic* e dos *Sujeitos exp*. Por exemplo, o indicador “facilitismo e culto das aparências”, constante do Quadro de frequências relativas ao contexto social da praxis docente—subcategoria definidora da categoria “Contextos reais da praxis docente”, é referido por N = 2 *Sujeitos inic*, num total (parcial) de 27 vezes (F = 27) e por N = 3 *Sujeitos exp*, num total (parcial) de 16 vezes (F = 16), de que resulta o total geral de 43 referências, isto é, F Total = 43. Assim, cada Quadro permite visualizar em sinopse diversas informações articuladas: a subcategoria e o modo como ela é definida pelos indicadores; a frequência relativa a cada indicador; a soma das frequências na subcategoria; o grupo de sujeitos que referiu mais ou menos vezes um dado indicador, uma dada subcategoria ou uma categoria. A apresentação dos resultados sob esta forma facilita a sua leitura e interpretação, com vista à elaboração de inferências.

Saber se o género dos sujeitos condiciona ou não as suas representações sobre a profissão é outro dos objectivos deste estudo. Assim, a frequência das ocorrências duma dada

categoria ou subcategoria no discursos das mulheres é comparada com a frequência das ocorrências da mesma categoria ou subcategoria no discurso dos homens. Os resultados desta comparação são apresentados em sete Figuras, numeradas de 3 a 9 e acompanhadas por um texto descritivo dos resultados. As Figuras apresentam duas colunas de frequências, uma referente às mulheres e outra referente aos homens, nas quais se inscreve, relativamente a cada tema, categoria, subcategoria ou indicador, a totalidade das referências que, respectivamente, o conjunto das mulheres e o conjunto dos homens lhes fazem.

Na apresentação dos resultados deste estudo, os Quadros sintetizadores são acompanhados de texto descritivo, no qual se esclarece o significado dos conceitos (categorias e subcategorias) que os indicadores descrevem. O recurso a citações do discurso dos professores participantes, identificadas pela letra inicial do nome fictício do sujeito e pelo número da página que as contém, além de ter função ilustrativa, possibilitou outra forma de validação da interpretação, pelo confronto do indicador com o contexto que o inclui. Como escrevem Glaser e Strauss (1967, p. 23), sendo uma categoria construída a partir dos dados, então estes podem ser usados para ilustrar a categoria. E aconteceu algumas vezes, durante a realização deste trabalho, a reformulação dum indicador ou a sua inclusão noutra conceito, diferente do inicial, na sequência do teste que foi o confronto directo com o texto do sujeito (os dados), confronto que é, de algum modo, uma pergunta pelas razões de tal interpretação. No entanto, não se pode esquecer que todo o processo de selecção e organização dos dados já é interpretativo (Strauss e Corbin, 1990; Huberman e Miles, 1994), uma vez que a inclusão destes numa ou noutra subcategoria ou categoria é, pelo menos em parte, condicionada pelas questões e pelos objectivos do estudo. Aliás, os princípios epistemológicos que presidem à selecção dos sujeitos do estudo e à escolha dos instrumentos de recolha de dados já supõem um posicionamento interpretativo do próprio campo a investigar.



## CAPÍTULO 5

### RESULTADOS

A actividade docente, pelos fins que visa e pela forma de os realizar, transporta consigo questões éticas e morais a que não será, talvez, possível dar resposta unívoca, mas que poderão ter a virtude de estimular uma reflexão séria sobre as coisas da educação e do ensino por parte de quem com elas vive—por opção ou por força das circunstâncias—e faz delas um objectivo de vida. A própria natureza argumentativa desta temática propicia a investigação de linhas de pensamento e de acção, na tentativa de minorar algumas das dificuldades que parecem afectar, generalizadamente, as sociedades contemporâneas no que concerne à educação e à instrução dos jovens. E mesmo que as grandes opções nesta matéria não caibam aos professores, mas aos decisores políticos ou aos interesses económicos, é aos professores que compete pô-las em prática e são eles que, além dos pais, acompanham as crianças e os jovens no seu processo de crescimento pessoal, o que justificará, só por si, um esforço reflexivo com vista à compreensão dos princípios e das consequências, das obrigações e dos valores inerentes à actividade docente.

Este estudo, que visa contribuir para o conhecimento do pensamento ético e moral dos professores, toma como ponto de partida as representações deste grupo social sobre a praxis profissional, nas várias dimensões que a compõem—finalidades, estratégias, contextos, teias de relações—e as dificuldades que a marcam, como as de natureza conflitual ou dilemática. A deontologia, mais ou menos tácita, implicada na realização da praxis docente e as representações dos professores sobre eles mesmos, enquanto sujeitos dessa praxis, ao nível das atitudes e dos comportamentos, e dos princípios e valores que têm subjacentes são igualmente objectos de investigação. O estudo situa-se, pois, na área temática da deontologia e da ética da profissão docente. Ao mesmo tempo, procura compreender se—e em que medida—tais representações são afectadas quer pela maior ou menor experiência profissional do professor, associada ao tempo da sua permanência na carreira docente, quer pelo facto de ser homem ou mulher. Assim, as questões que orientaram o estudo foram formuladas nos seguintes termos: (1) Como concebem os professores a praxis docente, no que concerne às finalidades, à natureza, e aos contextos que a determinam? (2) Como avaliam as relações que mantêm com os diversos membros da comunidade escolar? (3) Como consideram os professores que devem agir, nas suas práticas quotidianas, para realizar as várias tarefas

inerentes à profissão? A leitura analítica do discurso dos professores participantes no estudo identificou dois temas dominantes, a saber, (I) Olhares sobre a realidade da praxis docente e (II) Idealidade da praxis docente. O primeiro tema engloba todas as reflexões que têm por objecto a actividade docente, quer considerada em si mesma, na sua especificidade, quer na relação com as circunstâncias que a contextualizam e condicionam, circunstâncias essas que tanto podem ser objectivas como subjectivas, incluindo nestas últimas atitudes e comportamentos dos professores no exercício da actividade profissional. Quanto ao segundo tema, é sobre o ideal profissional que o olhar incide: os professores não só enunciam qualidades profissionais e pessoais que pensam que os devem caracterizar, mas também concebem para si mesmos obrigações, respectivas fontes e respectivos destinatários, ao mesmo tempo que reflectem sobre os fundamentos das suas decisões enquanto agentes educativos. O capítulo organiza-se em duas partes, correspondentes aos dois temas dominantes—Olhares sobre a realidade da praxis docente e Idealidade da praxis docente—e de acordo com as questões atrás enunciadas; estas, constituindo os fios condutores da análise, são também as linhas segundo as quais os resultados são apresentados. Os resultados relativos a cada uma das questões são organizados mediante categorias e subcategorias, cujos sentido e âmbito se explicita e delimita.

## **OLHARES SOBRE A REALIDADE DA PRAXIS DOCENTE**

A abordagem deste tema far-se-á mediante duas das questões referidas, isto é, a que indaga acerca do modo como os professores se representam a natureza, as finalidades e os contextos determinantes das suas práticas profissionais, primeiro; em segundo lugar, a que problematiza as perspectivas avaliativas dos professores sobre o seu relacionamento com os vários membros da comunidade escolar.

### **Como Concebem os Professores a Praxis Docente, no que Concerne à Natureza, às Finalidades e aos Contextos que a Determinam?**

A prática docente, entendida como praxis, possui um sentido eminentemente intencional e determinado e é justamente a sua natureza que se procura caracterizar. As reflexões dos professores acerca das suas práticas profissionais foram dimensionadas segundo quatro categorias de análise: (1) Natureza da praxis docente; (2) Contextos constrangentes da praxis

docente; (3) Situações constrangentes da praxis docente; (4) Atitudes e comportamentos constrangentes da praxis docente.

### Natureza da Praxis Docente

A categoria *Natureza da Praxis Docente* considera o modo como os professores percebem a sua actividade profissional no que concerne às características que lhe são intrínsecas e que a individualizam relativamente a outras actividades profissionais; é abordada segundo as três dimensões (ou subcategorias) seguintes: (1) Especificidade do trabalho docente; (2) Finalidades da praxis docente; (3) Valores transmitidos aos alunos.

### Especificidade do Trabalho Docente

Os professores perspectivam a sua actividade profissional em termos de questionabilidade, eticidade, responsabilidade profissional, tecnicidade e *improvisação*, como se pode ver no Quadro 3.

*Reflexividade*. Como o Quadro 3 mostra, os professores sujeitos do estudo (N = 6) pensam que o trabalho docente está aberto à crítica e à avaliação por parte dos pares, as quais contribuem quer para o enriquecimento do trabalho individual, quer para uma maior segurança do professor relativamente à sua actuação. O trabalho docente enquanto actividade questionadora e questionável implica, da parte do professor, reflexão e indagação sobre o sentido, os limites e as funções do referido trabalho, como referem cinco sujeitos. Os professores (N = 5) consideram que são frequentes, neste domínio, as dúvidas quanto à melhor forma de actuar e a incerteza quanto à correcção das decisões tomadas e que essas dúvidas e incertezas têm um valor heurístico. À natureza questionadora do trabalho docente parecem ser especialmente sensíveis os professores experientes, nomeadamente à interrogatividade, à possibilidade de avaliação e à incerteza, como se ilustra nas citações seguintes.

É legítimo que um professor interfira, de uma forma positiva, construtiva. . . na actuação doutro professor. . . era muito saudável que [essa] fosse uma situação mais vivida nas escolas. Uma coisa que eu gosto imenso é que colegas assistam a aulas minhas e que me critiquem as aulas. . . era um feedback (*sic*) extraordinariamente útil à nossa própria actuação (A, p. 10)

Acho muito positivo, pelo facto de a pessoa ter dúvidas, ir-se questionando continuamente e não ter sempre, não ter bem a certeza. . . acho que as pessoas deveriam questionar-se muito em relação ao seu papel e àquilo que estão a fazer (M, pp. 2 e 6).

Quadro 3

*Distribuição de Frequências Relativas à Especificidade do Trabalho Docente*

Indicadores	Sujeitos inic.		Sujeitos exp.		F Totais
	N	F	N	F	
<b>Reflexividade</b>					
- Está aberto às críticas, sugestões e avaliação dos pares	2	9	4	50	59
- Implica reflexão e questionamento sobre os seus próprios limites e funções	3	17	2	7	24
		F = 26		F = 57	F = 83
<b>Eticidade</b>					
- Envolve o professor enquanto pessoa moral	5	18	4	28	46
- Visa a formação de pessoas e possui natureza axiológica	4	15	3	17	32
- Supõe a partilha de valores	4	16	3	10	26
- Comporta o risco de agir de modo injusto	2	8	1	8	16
- Apela ao repensar dos valores	2	5	2	10	15
- Pressupõe um compromisso do professor consigo mesmo	1	5	3	8	13
- Comporta um sentido de missão	1	6	1	2	8
		F = 73		F = 83	F = 156
<b>Responsabilidade profissional</b>					
- Ultrapassa o âmbito da sala de aula e da escola e não se esgota no cumprimento do horário lectivo	4	24	3	17	41
- Exige uma responsabilidade acrescida por interferir com a vida de pessoas	2	10	3	16	26
		F = 34		F = 33	F = 67
<b>Tecnicidade</b>					
- Supõe um elenco de actuações metodológicas	2	6	2	10	16
		F = 6		F = 10	F = 16
<b>Imprevisibilidade</b>					
- Assume a incerteza quanto à correcção de muitas das decisões tomadas	2	5	3	18	23
- Obriga à adaptação a situações novas e inesperadas	2	8	2	7	15
		F = 13		F = 25	F = 38

*Eticidade.* O trabalho docente aparece imbuído dum sentido ético. Como se pode notar no Quadro 3, a eticidade da prática docente é denotada pelo facto de a pessoa do professor estar nela implicada, como referem nove sujeitos, e de o envolvimento pessoal do professor no seu trabalho parecer exigir um compromisso consigo mesmo (N = 4), possuindo mesmo, segundo dois sujeitos, um certo sentido de missão. O carácter axiológico do trabalho docente revelar-se á, ainda, pelo facto de ter como finalidade a formação de pessoas (N = 7) e por convocar o valor justiça, correndo o risco de, por vezes, não saber ou não poder respeitá-lo (N = 3), por supor a partilha de valores (N = 7) e o repensar dos mesmos (N = 4). É o aspecto ético e axiológico da prática docente aquele que mais referências merece aos sujeitos e são os

professores experientes os que mais o enfatizam. As citações que se seguem ilustram estes aspectos.

Era fundamental uma troca de valores e actualização, porque os valores são sempre os mesmos, como sabemos, mas vão sofrendo alterações e é preciso, de facto, repensá-los (P, p. 4).

Há valores que são inerentes à função e que são demasiado graves ou demasiado sérios, porque implicam com a formação de personalidades. . . é impensável a actuação duma escola alheada da formação dum edifício ético em cada aluno (A, pp. 3 e 18).

Temos. . . obrigação de tentar formar uma geração. . . desejaria que todos os professores se preocupassem com a formação ética dos alunos (C, pp. 2 e 17).

[Um professor] lida com a vida de pessoas e para mim isso é um voto comigo própria. . . uma pessoa, se tira uma licenciatura, se tira um estágio, se luta indo até para fora da família—não só pela carreira mas pelo gosto, há um voto obrigatório, eu não consigo desligar esse voto (P, p. 12).

*Responsabilidade profissional.* Os sujeitos envolvidos neste estudo pensam que a actividade docente não só implica a pessoa do professor como um todo, mas também que vai além das competências científicas, pedagógicas e didácticas requeridas para o exercício da profissão. Segundo sete sujeitos, o trabalho docente também não se cinge ao cumprimento do horário escolar, antes remetendo para um sentido de responsabilidade profissional, agudizada pelo facto de a acção educativa interferir com a vida de pessoas (N = 5), visar a formação de personalidades e ter, nessa medida, repercussões futuras, como o Quadro 3 permite constatar. Uma das participantes, a propósito duma confraternização com os seus alunos no final dum ano lectivo, num espaço exterior á escola, comenta:

Era final do ano, já tinham sido dadas as notas, mas para mim, pronto, tinham sido meus alunos e viam-me como professora e isso, para mim, basta; o facto de não estar na escola, não ser na escola, não anula a minha responsabilidade por eles (P, p. 13).

A responsabilidade profissional como característica do trabalho docente é referida com a mesma ênfase por professores experientes e por professores principiantes.

*Tecnicidade versus imprevisibilidade.* Como o Quadro 3 mostra, alguns professores percebem o seu trabalho como um conjunto de práticas mais ou menos uniformes; mas, em contraste, quatro sujeitos pensam que as práticas pedagógicas devem ser flexíveis, a fim de responder adequadamente à diversidade e ao inesperado das situações educativas. Um dos

sujeitos refere, a propósito, a impossibilidade de encontrar “receitas para como actuar em determinadas situações. . . é muito uma questão de bom senso, de pesar—às vezes é em fracções de segundo—o que é que se diz, o que é que se faz” (C, p. 8).

Ora, parece ser esta premência de agir no momento que acaba, no entanto, por ser geradora de um elenco de actuações mais ou menos regulares que passam, assim, a fazer parte do “nosso código de actuação, como um juiz que produz jurisprudência” (A, p. 8) e que, muitas vezes, se tornam também comuns, como um elenco de “receitas muito gerais” (C, p. 8). Quer isto dizer que os professores, à medida que vão alargando e consolidando a sua experiência de ensino, vão fazendo uma espécie de inventário de situações ou de ocorrências em sala de aula, por exemplo, e das actuações e procedimentos mais eficazes para fazer face a cada uma, como soluções que acabam por partilhar entre si e transmitir às novas gerações docentes. A natureza específica do trabalho docente parece nascer desta particular vinculação do professor à sua praxis e do facto de esta ter como objecto pessoas em construção.

### **Finalidades da Praxis Docente**

O modo como a acção docente pode—ou intenta, pelo menos—realizar a finalidade formativa e os valores que aí estão implicados revela-se nos vários indicadores referidos pelos professores participantes. Desses indicadores, apresentados no Quadro 4, dois são mencionados pela totalidade dos sujeitos (N=10): promoção do progresso dos alunos como pessoas e transmissão dos saberes específicos impostos pelo currículo escolar. Porém, atendendo ao somatório das frequências, são as finalidades que se poderão dizer de natureza formativa aquelas que os professores parecem privilegiar: incremento da autonomia e do espírito crítico dos alunos (N = 8), promoção da autodescoberta e da descoberta do mundo (N = 5), aquisição de valores (N = 8). Como o Quadro 4 mostra, as finalidades formativas, no seu conjunto, são referidas mais vezes pelos professores principiantes, enquanto as finalidades instrucionais merecem maior número de referências dos professores experientes.

*Formação do aluno como pessoa.* Como se pode notar no Quadro 4, esta formação focaliza-se no progresso pessoal do aluno (N = 10), no seu crescimento como indivíduo autónomo (N = 8) e capaz de espírito crítico (N = 8), no autoconhecimento e conhecimento do mundo (N = 5); na aprendizagem do civismo (N = 6), da valorização da vida em grupo (N = 4), da responsabilização (N = 4) e da liberdade (N = 1). Qualquer destas finalidades, manifestando um intuito mais formativo do que informativo, parece apontar para uma

concepção de ensino que vai além da função de transmissão dum currículo específico e se assume também como formadora de personalidades, mediante um conjunto de valores que se propõe veicular.

#### Quadro 4

##### *Distribuição de Frequências Relativas às Finalidades da Praxis Docente*

Indicadores	Sujeitos inic		Sujeitos exp		F Totais
	N	F	N	F	
<b>Formação da pessoa</b>					
- Promoção do progresso dos alunos enquanto pessoas	5	33	5	40	73
- Orientação dos alunos na descoberta de si mesmos e do mundo	4	40	1	5	45
- Desenvolvimento da autonomia dos alunos	4	21	4	13	34
- Desenvolvimento do espírito crítico dos alunos	4	20	4	13	33
- Promoção do civismo	3	14	3	19	33
- Valorização da vida em grupo	3	10	1	1	11
- Promoção da responsabilidade do aluno	2	3	2	6	9
- Valorização da liberdade	0	0	1	3	3
		F = 141		F = 100	F = 241
<b>Instrução</b>					
- Transmissão de saberes e conteúdos específicos das disciplinas	5	8	5	21	29
- Desenvolvimento de capacidades de raciocínio e aquisição de métodos de trabalho	2	13	2	7	20
		F = 21		F = 28	F = 49

O desenvolvimento da autonomia e do espírito crítico dos alunos envolve, pois, o despertar neles o gosto pelo debate de ideias, numa atitude de aceitação de perspectivas diferentes como ponto de partida da argumentação.

Exemplo relativo à promoção do progresso pessoal dos alunos:

Nós estamos a formar pessoas que são o futuro, temos toda a vantagem em formar pessoas que sejam boas sob todos os aspectos (L, p. 14)

Citações relativas ao desenvolvimento da autonomia e do espírito crítico:

Formar indivíduos que estejam abertos a discutir todo o tipo de ideias sobre as grandes questões. . . pensar e discutir sobre coisas diferentes (C, p. 2)

Formar [os alunos] enquanto indivíduos capazes, acho que seria o melhor legado da escola, tentar que eles se tornem mais despoeirados, mais criativos, mais autónomos, mais críticos, mais capazes de se movimentarem (M, p. 7)

Esta parece ser a forma de estimular a capacidade crítica e a criatividade, como vias para um modo autónomo de estar no mundo. Quanto à transmissão de valores, além de considerarem que “educar implica valores (P, p.16)” e que “incutir valores está dentro das finalidades do ensino (A, p. 3)”, os sujeitos manifestam-se nos seguintes termos:

Há a parte social e da integração [dos alunos], faz parte justamente da formação e da ética, aprender a viver em sociedade e em grupo, a escola é isso. (C, p. 17).

Eu acho que é o cerne da educação, a ética. . .uma ética de responsabilização, de liberdade e de civismo (B, p. 15)

Parece, assim, que a educação comporta uma vertente integradora, ao facilitar a adaptação dos alunos às normas sociais, começando por integrá-los no modo de viver em grupo, segundo as regras da escola. A educação terá, assim, um sentido ético, quando ensina o aluno a viver civicamente, de modo responsável, como pessoa livre.

*Instrução do aluno.* De acordo com o Quadro 4, a vertente instrucional da praxis docente é essencialmente informativa e implica a transmissão dos conteúdos curriculares; este aspecto é focado unanimemente pelos sujeitos do estudo (N = 10); menos consensual é o outro aspecto, a saber, o desenvolvimento de competências de raciocínio e metodologias de trabalho (N = 5) que assegurem ao aluno autonomia e capacidade de resolução de problemas ao longo da vida.

Relativamente à transmissão de saberes, dizem dois dos participantes:

Eu penso que a escola deve cumprir muito bem o que tem a ver com a sua área de intervenção, que é muito mais informativa do que formativa, embora também tenha que ver com os aspectos formativos, mas é eminentemente informativa (A, p. 14)

Eu tenho em vista que eles aprendam aquilo que eu estou a ensinar e que as coisas fiquem bem assimiladas” (L, p. 13)

Quanto ao desenvolvimento de capacidades de raciocínio e métodos de trabalho, um dos sujeitos considera que compete à escola e aos professores

Desenvolver o raciocínio dos alunos. . .[n]um espaço de exigência e de puxar e retirar coisas, tirar pensamentos duma cartola. . .desenvolver uma série de competências e de métodos de trabalho (M, p. 3).

Comparando o número de frequências relativas às finalidades formativa e instrucional, constata-se que são as primeiras que os sujeitos do estudo mais mencionam, parecendo assim indicar uma concepção de ensino mais formativa do que apenas instrucional.



## Valores Transmitidos aos Alunos

Os diversos valores que os sujeitos do estudo consideram dever ser transmitidos aos alunos, como tarefa inerente à praxis docente, reportam-se aos domínios social, relacional, intelectual e ético-moral da formação dos jovens. De acordo com o Quadro 5, são os valores de âmbito relacional aqueles que maior número de referências suscitam aos professores, seguidos dos valores sociais, dos intelectuais e dos ético-morais.

Quadro 5

*Distribuição de Frequências Relativas aos Valores Transmitidos aos Alunos*

Indicadores	Sujeitos inic		Sujeitos exp		F Totais
	N	F	N	F	
<b>Valores sociais</b>					
- Cumprimento das regras	4	12	3	8	20
- Democracia	3	10	1	1	11
- Justiça	2	11	0	0	11
- Tolerância e aceitação das diferenças	1	2	1	3	5
		F = 35		F = 12	F = 47
<b>Valores de relação</b>					
- Respeito pelo outro	4	21	3	8	29
- Cooperação	4	10	1	4	14
- Solidariedade	2	4	1	2	6
- Sinceridade	1	4	1	1	5
- Compreensão	2	4	0	0	4
- Diálogo	2	3	0	0	3
- Partilha	1	1	1	2	3
- Humildade	2	3	0	0	3
- Amizade	2	2	0	0	2
		F = 52		F = 17	F = 69
<b>Valores intelectuais</b>					
- Persistência e cuidado no trabalho	1	2	4	9	11
- Verdade	1	9	1	1	10
- Gosto pelo saber	1	7	1	2	9
		F = 18		F = 12	F = 30
<b>Valores ético-morais</b>					
- Responsabilidade	1	1	2	3	4
- Dignidade da pessoa	1	2	1	1	3
- Autonomia	1	2	0	0	2
- Honestidade	1	1	0	0	1
		F = 6		F = 4	F = 10

*Valores sociais.* Como o Quadro 5 ilustra, o cumprimento das regras é o valor mais vezes mencionado e o que gera maior consenso (N = 7), enquanto os valores democracia, justiça e tolerância, conquanto referidos, são menos consensuais. Este quadro axiológico

parece indicar, ainda assim, o modelo de comunidade em função do qual os professores pretendem educar os alunos enquanto cidadãos.

*Valores de relação.* Este é o domínio que os professores parecem privilegiar, como o Quadro 5 permite inferir. Com efeito, é o que merece o maior número de referências e o que, no que concerne aos valores respeito pelo outro e cooperação, mais consensual se apresenta (respectivamente,  $N = 7$  e  $N = 5$ ). No entanto, os outros valores referidos—solidariedade, sinceridade, compreensão, diálogo, partilha, humildade e amizade—apenas obtêm, cada um deles, o acordo de dois sujeitos.

*Valores intelectuais.* Neste campo, os valores mencionados são, para além da persistência e do cuidado no trabalho ( $N = 5$ ), a procura da verdade e o gosto pelo saber; cada um destes últimos, como o Quadro 5 ilustra, é referido por dois sujeitos.

*Valores ético-morais.* Este é o domínio axiológico menos referido pelos professores; o valor responsabilidade é o mais consensual ( $N = 3$ ); os restantes valores mencionados—dignidade da pessoa, autonomia e honestidade—são-no apenas por dois ou por um sujeito. No seu conjunto, os valores apresentados obtêm maior número de referências dos professores principiantes do que dos professores experientes; apenas o valor persistência e cuidado no trabalho parece ser privilegiado pelos professores experientes, mais do que pelos principiantes.

A concepção de praxis docente emergente dos dados parece, assim, sugerir uma actividade centrada na pessoa, determinada por finalidades instrucionais e formativas e norteadas por valores que, de modo mais ou menos deliberado, são transmitidos aos jovens.

### **Contextos Constrangentes da Praxis Docente**

Ao caracterizarem a praxis docente, os professores analisam, simultaneamente, contextos e circunstâncias que pensam que a condicionam e que a constroem. Os contextos referidos pelos sujeitos são o social, o educacional, o profissional e o institucional; assim, a categoria Contextos Constrangentes da Praxis Docente é abordada nas suas três dimensões: (1) Contexto social, (2) Contexto profissional e (3) Contexto institucional. A primeira dimensão engloba atitudes e valores, socialmente implantados, com repercussões visíveis na vida das escolas e na acção docente. A segunda dimensão incide sobre aspectos específicos da profissão docente, nomeadamente a formação profissional dos professores e os reflexos negativos destes factores no exercício da actividade docente; a última dimensão focaliza o

olhar na escola e no seu ambiente, segundo a mesma perspectiva.

### Contexto Social / Axiológico

Como o Quadro 6 permite constatar, os professores apresentam uma perspectiva crítica do ordenamento social, que consideram actuar como factor de constrangimento e dificuldade da prática docente. É o caso de atitudes como o culto das aparências e a competitividade e valores como o facilitismo, o individualismo, o egocentrismo, entre outros, que se manifestam tanto na sociedade em geral como entre os membros da comunidade educativa. Os sujeitos do estudo referem, maioritariamente (N = 8), o efeito negativo de uma certa dominância dos valores do individualismo. O egocentrismo e a competitividade na prática docente, o culto das aparências e o facilitismo são mencionados com maior ênfase, ainda que por menor número de sujeitos (N = 5), como o Quadro 6 mostra. Enquanto atitudes marcantes do contexto social, os professores sublinham ainda um certo desinteresse ou mesmo desprezo pelos aspectos éticos do comportamento (N = 4) e a sobreposição dos valores tecnológicos aos valores humanistas (N = 2). São os professores experientes quem, maioritariamente, refere os factores relativos ao contexto social; no entanto, a frequência das ocorrências é mais elevada entre os professores principiantes, com excepção do desinteresse ou desprezo pelos aspectos éticos do comportamento, mencionado maior número de vezes pelos professores experientes.

*Facilitismo e culto das aparências.* Leia-se, em relação ao culto do facilitismo e do aparente, a apreciação de alguns sujeitos do estudo:

Pessoas da minha idade, mas que têm percursos diferentes dos meus. . .o que querem é encontrar modos rápidos e fáceis de se integrarem nesse mundo, de enriquecerem, de terem empregos glamorosos (*sic*) e de terem sucesso, que é assim uma noção um bocadinho ambígua, de saírem dos subúrbios e mudarem-se para outros sítios e irem para o Algarve no Verão. . .Tenho muito a sensação de que esta é uma sociedade demasiado facilitadora, ou aparentemente . . .tenho a sensação que as pessoas acham que vão conseguir atingir determinados objectivos sem muito esforço ou que há diferentes caminhos, uns mais ínvios do que outros (M, pp. 6 e 10).

É arrepiante a mentalidade que se generalizou neste país, entre encarregados de educação e professores, que se se cumprir o mínimo dos mínimos está tudo bem. Bem, e os mínimos vão sendo sucessivamente reduzidos e chegámos, quanto a mim, e eu sinto—digo-lhe mais—sinto-me muito mal, neste momento, como professor, porque eu acho que se desceu os mínimos ao mínimo dos mínimos todos. A reforma foi ótima para. . .o professor balda (*sic*) e para o aluno balda. (J, p. 10)

*Individualismo, egocentrismo e competitividade.* Os professores pensam que predominam socialmente valores individualistas, associados a um crescente isolamento das pessoas, com repercussões inevitáveis na escola, tanto entre alunos como entre professores. As citações que a seguem são ilustrativas destas atitudes:

[Temos] alunos com grandes capacidades, com grande cultura geral, que estão empenhados naquilo que querem, se calhar talvez até um pouco de mais, de forma doentia muitas vezes, a entrar em esquemas de competição e de egoísmo profundos (P, p. 5)

Acho que aqui as pessoas são muito individualistas, que não trocam experiências. Eu, eu por mim não, quando não sei pergunto até porque os nossos programas andam sempre a mudar e questiono as pessoas como é que se faz isto, como é que é assim, como devemos explicar. Há pessoas que não perguntam nada porque... sei lá!, pensam que é estar a mostrar ignorância ou coisa no género (L, p. 2).

*Desresponsabilização.* Ilustrando esta perspectiva, pode considerar-se a seguinte citação:

Eu acho que a ética na sociedade actual anda muito por baixo. . . eu senti uma coisa na minha vida: houve o período de ditadura, houve o período do ... como é que hei-de dizer ... libertacionismo (sic) após o 25 de Abril e criou-se uma falta de responsabilidade nas pessoas que hoje ainda se mantém e que é difícil recuperar (J, p. 3).

*Predominância do hedonismo imediatista.* Esta dimensão é apreciada do modo seguinte:

Na nossa sociedade portuguesa actual, que está completamente desnorteada, eu penso que as pessoas todas só pensam é em prazer imediato, na fruição imediata e não têm, não há o sentido dos outros, estamos com pouco sentido dos valores reais, daqueles que nos norteiam – que a gente tem de ser norteada na vida, não é? (B, p. 15)

*Esbatimento do papel educativo da família.* Como se mostra no Quadro 6, alguns sujeitos (N = 4) consideram que o trabalho dos professores é dificultado pelo facto de estes, muitas vezes, se verem confrontados com a necessidade de prover à socialização de alunos, nomeadamente no que concerne ao ensino de regras de conduta em comunidade, uma vez que, aparentemente, os jovens não receberam da família essa formação.

Dois dos participantes afirmam:

Os miúdos são lançados para a rua e são criados na rua, não são minimamente educados pelos pais (J, p. 6)

Os nossos miúdos não têm regras rígidas...em casa nem sequer quase têm alguém para lhes impor as regras, são eles que criam as regras (P, p. 11)

Quadro 6

*Distribuição de Frequências Relativas aos Contextos Constrangentes da Praxis Docente*

Subcategorias	Indicadores	Sujeitos inic		Sujeitos exp		F Totais
		N	F	N	F	
Contexto social / axiológico	- Facilitismo e culto das aparências	2	27	3	16	43
	- Individualismo, egocentrismo e competitividade	4	19	4	12	31
	- Esbatimento do papel educativo da família	2	6	2	8	14
	- Transformação do acesso à informação e ao saber	2	9	1	5	14
	- Sobreposição dos valores tecnológicos aos valores humanistas	1	10	1	1	11
	- Predominância do hedonismo imediatista	1	1	3	6	7
	- Desresponsabilização	1	1	3	5	6
		F = 73		F = 53		F = 126
Contexto profissional	- Ética profissional subalternizada	5	29	3	19	48
	- Escassa autonomia profissional	3	13	3	18	31
	- Formação profissional dos professores inadequada à realidade escolar	1	14	2	6	20
	- Inexistência duma deontologia formal	1	18	0	0	18
	- Multiplicação das tarefas docentes e escassez de tempo para reflexão	1	9	1	4	13
	- Competências éticas ausentes dos currículos de formação docente	2	5	2	5	10
	- Carácter solitário do trabalho docente	1	1	2	9	10
	- Responsabilização dos professores e da escola pelo insucesso dos alunos	2	2	2	6	8
	- Fraco reconhecimento social da profissão	2	4	1	3	7
		F = 95		F = 70		F = 165
Contexto institucional	- Indefinição das políticas educativas quanto às funções e aos fins da escola	3	15	3	12	27
	- Diminuição da eficácia da escola face aos valores e às realidades sociais	2	4	4	21	25
	- Regulamentação e normalização excessivas da vida da escola	2	2	3	15	17
	- Complexidade das tarefas administrativas	1	1	1	3	4
		F = 22		F = 51		F = 73

*Transformação do acesso à informação e ao saber.* A generalização da informação na sociedade contemporânea e a transformação das formas de lhe aceder reflectem-se na escola, que se vê assim desafiada e, talvez, ultrapassada no seu papel tradicionalmente informativo,

obrigando os professores a repensarem estratégias e papéis e, num plano mais lato e em conjunto com os responsáveis políticos, as próprias finalidades da escola e do ensino.

Os professores pronunciam-se nos seguintes termos relativamente a esta transformação:

A sociedade mudou, a necessidade de conteúdos também mudou . . . tem-se acesso a todo o tipo de informação, o acesso ao saber . . . não é só o professor, se formos a ver qualquer dia o professor até pode muito bem ser substituído pelos computadores e pelos mails (*sic*). (P, p.11)

A informação hoje pode-se ir buscar a muito sítio fora da escola e os alunos vão, cada vez mais, vão à Internet e vão aqui e vão ali, agora já nem sequer é à televisão, mas é à Internet e ... e o espaço da sala de aula, para aprender, para apreender e para aprender as coisas que nós transmitimos já não é o que era há 20 anos ou há 30 (C, p. 2)

A alteração das formas de aceder ao saber parece, então, ser percebida como indutora de transformações no ensino e na aprendizagem, assim como nas funções do professor e, provavelmente, na própria organização curricular da escola.

### **Contexto Profissional**

Como o Quadro 6 ilustra, os professores referenciam dez factores inerentes ao contexto profissional como constrangentes da praxis docente. Ética profissional deficiente, escassa autonomia profissional, inexistência duma deontologia formal e competências éticas ausentes dos currículos de formação docente reportam-se aos aspectos ético e deontológico do exercício da profissão. Formação profissional dos professores inadequada à realidade escolar concerne à formação profissional propriamente dita; insegurança e instabilidade na profissão e carácter solitário do trabalho docente dizem respeito ao modo e às condições de realização do trabalho profissional. A responsabilização dos professores e da escola pelo insucesso dos alunos e o fraco reconhecimento social caracterizam a imagem social da profissão. Relativamente aos aspectos éticos e deontológicos, os que maior número de referências merecem aos professores são os que se reportam a formas de actuação docente denotativos duma ética profissional deficitária (N = 8) e duma escassa autonomia profissional (N = 6); quatro sujeitos atribuem as deficiências éticas da actuação docente à ausência de competências éticas dos currículos de formação docente e um sujeito pensa que a inexistência duma deontologia formal dos professores contribui para acentuar as formas menos correctas de agir. Quanto à formação profissional, três sujeitos consideram que ela é inadequada à

realidade escolar com a qual o professor terá que conviver.

*Ética profissional subalternizada.* Os sujeitos do estudo sustentam que os professores têm consciência dos seus deveres, mas que lhes sobrepõem, muitas vezes, interesses pessoais. Como exemplos, os professores mencionam interesses monetários, ou uma preocupação com a valorização pessoal, em termos académicos, mas sem que daí decorram benefícios para os alunos ou para a escola. Nessa medida, consideram que são afectadas negativamente não só as relações profissionais e pedagógicas, mas também a própria forma do desempenho profissional. Como diz uma das participantes,

Nós hoje estamos um bocadinho atrás do salário, mais do que atrás da função... exercemos a função para o salário e não exercemos a função por aquilo que ela é, por aquilo que ela representa . . . a pessoa quer é arranjar um lugar ao sol, mas esquece-se um bocadinho da função da cultura (B, p. 4)

Parece, assim, que a preocupação prioritária dos professores seria a garantia das suas remunerações, mais do que o correcto exercício da sua actividade, o que sugere que a esta seria retirada uma certa dignidade, ao ser tomada como um mero meio para a realização dum fim que lhe é estranho. O *telos* cultural, formativo, da docência seria, deste modo, relegado para um plano subalterno. Outras professoras participantes expressam-se nos seguintes termos:

[O professor] tem consciência dos seus deveres, mas quer dizer, são os deveres para si, tem pouco consciência do outro, eu acho. Porque se tivesse consciência de facto do seu dever enquanto grupo, do seu dever enquanto membro duma escola. . . porque é que os professores não iriam às reuniões? Porque é que os professores não iriam a uma conferência à qual organizaram e tiveram a iniciativa? É claro que isso só lhes compete; é claro que isso só lhes é um dever. Porque é que não o cumprem?. . . têm consciência, mas não querem ter e fazem por não ter (P, p.3)

A profissão de professor é tanto ou mais sujeita que outras a certas injustiças e indignidades. . . procedimentos de deslealdade e de isolamento e de ostracização (C, pp. 3 e 4)

É, pois, como se o professor limitasse a esfera dos deveres profissionais ao domínio da sua relação individual com a profissão, esquecendo os deveres que o vinculam aos colegas, com os quais partilha a responsabilidade de determinadas decisões e formas de actuação. Essa seria a razão provável dos referidos “procedimentos de deslealdade e de isolamento”.

*Inexistência duma deontologia formal.* Apenas um sujeito faz referência a este factor; no entanto, como o número de frequências ilustrado no Quadro 6 permite inferir, é um aspecto que parece enfatizar. Associa a inexistência duma deontologia a comportamentos profissionais

docentes pouco reflectidos e mal fundamentados. Nas suas palavras,

A definição do que é que é algo ético ou não falha porque nós não temos uma classe, não há aquele sentido de classe que existe. . .na Ordem dos médicos ou na Ordem dos advogados. . .que, quanto a mim, tem muitas coisas más porque por vezes protege quem não deve, mas tem outras coisas boas, que é este tipo de situações estão muito mais esclarecidos e eu sei o que é que é agir eticamente em termos de Ordem dos médicos e, como professores, é muito mais difícil dizer se [alguém] agiu eticamente ou não em relação a outro. Não só porque isso não está escrito em sítio nenhum, mas também porque não faz parte da nossa formação inicial. . .saber o que é que é estar bem ou estar a agir de uma forma ética ou não, isso não nos é ensinado (R, p. 8)

Parece, pois, que a acrescer à falta duma deontologia formal, o facto de os professores não aprenderem, na sua formação, a trabalhar questões éticas é percebido como factor de dificuldade da praxis docente.

*Competências éticas ausentes dos currículos de formação.* Relativamente ao eventual contributo da formação inicial do professor para os aspectos éticos da sua consciência profissional, alguns sujeitos (N = 4) pensam que faz falta a inclusão de temas éticos nos currículos de formação de professores. Dois sujeitos afirmam:

O estágio é muito importante se for bom ou mau estágio para. . .vincular o professor, até de um ponto de vista ético, à sua profissão. . .se o orientador de estágio for balda (*sic*), se calhar faz professores baldas (*sic*), se for um tipo honesto na sua profissão, também vincula um bocadinho as pessoas (J, p. 2)

Uma formação humana do professor com os professores, eu acho que este aspecto, que é o menos procurado e o menos falado, eu penso que era importante e penso que as pessoas também deviam receber formação dessa (B, p. 4)

*Escassa autonomia profissional.* Como o Quadro 6 mostra, seis sujeitos—três principiantes e três experientes—referem este aspecto como factor de constrangimento da praxis docente. São, porém, os professores mais experientes quem lhe faz o maior número de referências. A autonomia profissional é circunscrita, pela maior parte dos sujeitos, ao campo das opções pedagógicas e didácticas, e é neste campo, também, que ela é considerada insuficiente, como a seguir se exemplifica:

Tiram-na diariamente [a autonomia], ao ponto de eu deixar de ser autor e passar a ser um actor; faço aquilo que sei que vão gostar, não aquilo que se calhar o aluno deveria receber. . .No momento em que. . .não nos ouvem e dizem logo que está mal, onde é que está a minha autonomia, não é? (D, p.10)

É uma autonomia muito, muito relativa, porque é dentro de uma sala de aula, autonomia na gestão, na gestão; nem a gestão do programa é autónoma; porque a



gestão do programa primeiro, vêm directrizes de cima; segundo, há coordenação do grupo ou, pelo menos, deve haver; terceiro, aquilo que deve considerar-se, dentro duma própria unidade, dar-se, não se dar, é melhor fazer isto, é melhor reforçar ali, é melhor especificar aqui também deve ser decidido em grupo. Quando muito, a forma como o professor expõe, lá está, ao nível de estratégia, de chegar: a forma como o professor chega ao aluno, a forma como expõe, aí sim, poderá ser autónomo. (P, p. 15)

*Formação profissional inadequada à realidade escolar.* Este aspecto é referido por três sujeitos; é o professor principiante quem mais o enfatiza, como o Quadro 6 mostra. Tal inadequação torna difícil a aproximação entre professores e alunos e, consequentemente, a descoberta de interesses comuns capazes de motivar aprendizagens mais gratificantes para ambas as partes. Um dos professores participantes faz a seguinte apreciação:

Eu acho que a nossa formação é orientada para alunos ideais e depois, quando nós tomamos consciência de que eles não existem e que as coisas não funcionam como deveriam funcionar, que há assim uma espécie de zonas cinzentas e de hiatos em que não se percebe bem como as coisas funcionam, a pessoa às vezes sente-se um bocadinho desiludida. . .fala-se de estratégias que, à partida, fariam sentido com alunos de um determinado contexto social, com uma determinada formação a todos os níveis, intelectual, cívica, escolar e depois escamoteia-se um pouco, não sei se premeditado ou não, que se calhar é por inconsciência mesmo, que esse público é diferente, que esta geração já vive num mundo diferente, que tem valores diferentes, tem portais de acesso ao mundo muito diferentes (M, p. 1).

Aparentemente, a formação do professor pressupõe que a acção docente terá como destinatários alunos dum determinado tipo, mas que não são os que o professor vai realmente encontrar. Esta formação habilitaria o professor a trabalhar com alunos motivados e com um conjunto de competências básicas que lhes permitiriam tirar o maior proveito de cada nova aprendizagem. Na realidade, a situação é diferente e é muito provável o professor vir a encontrar alunos desmotivados e sem as competências mínimas para poderem progredir. Além disto, o professor é confrontado, sem que tenha sido alertado para isso, com realidades axiológicas e culturais diferentes das suas e essas diferenças dificultam a comunicação entre professor e alunos. Por estas razões, Miguel (M) parece pensar que é fácil o professor sentir-se desiludido ou decepcionado com as circunstâncias do seu trabalho, para as quais não fora preparado.

*Modo e condições de realização do trabalho profissional.* Para alguns sujeitos (N = 4), em especial os da fase inicial da carreira, a insegurança e a instabilidade na profissão são identificadas como factores de constrangimento do trabalho docente. Para além destas

dificuldades, o trabalho do professor é solitário, isto é, isola num espaço o professor com os seus alunos e, por isso, carece de retroacção que lhe seria muito útil e que só a colaboração com os pares poderia fornecer; por isso, dois sujeitos manifestam interesse em construir aulas de parceria, alertando para as vantagens que delas adviriam para professores e alunos—que, desse modo poderiam ver exemplificadas atitudes de cooperação e partilha de saberes. Duas citações ilustram este ponto de vista:

Vivemos muito reflectidos no nosso próprio espelho, não é, na nossa actuação como professor, temos muito pouco feedback (*sic*), o único feedback é o resultado dos alunos (A, p.10)

Dar aulas a dois foi das experiências muito giras que tivemos aqui e que, pronto, a pessoa sentia-se muito amparado porque—e então naquelas aulas mais especificamente—sentia-se apoiado, digamos assim, quer psicológica quer cientificamente pela colega, até porque tivemos algumas vezes assim uns desaires químicos, onde foi a colaboração mútua que permitiu desvendar até certos mistérios (J, p. 8)

*Fraco reconhecimento social da profissão.* O Quadro 6 mostra que três sujeitos—dois professores principiantes e um experiente—consideram que a profissão goza de fraco reconhecimento social, o que afecta negativamente o trabalho docente. Contudo, um dos sujeitos afirma: “Acho o papel do professor muito importante e, realmente, o nosso papel na nossa sociedade não é reconhecido” (L, p. 14)

*Responsabilização dos professores e da escola pelo insucesso dos alunos.* Como o Quadro 6 mostra, este aspecto é mencionado por quatro sujeitos. A responsabilização parece entendida como uma espécie de correlato do enfraquecimento do papel educativo da família. Como afirma um dos sujeitos, quem mais facilmente mostra este tipo de atitude

é o pai que não segue o aluno minimamente e que nunca fez também de pai. . . acho que [isto] resume, infelizmente, da parte de muitos encarregados de educação, a ideia—o meu filho tem boas notas, tudo bem; o meu filho tem más notas, aí tudo mal; e quem é o culpado? é o professor (J, p. 11)

### **Contexto Escolar**

A indefinição das políticas educativas quanto às funções e aos fins da escola e a multiplicação das tarefas docentes, com a consequente escassez de tempo para reflexão—indicadores referidos respectivamente por seis e por dois sujeitos—agravam as condições de desempenho das tarefas docentes. Ao mesmo tempo, a escola parece perder eficácia face às realidades sociais do mundo contemporâneo e aos seus valores, aspecto para o qual seis

sujeitos chamam a atenção. A este conjunto de factores, como o Quadro 6 mostra, parecem ser especialmente sensíveis os professores experientes, atendendo quer ao número de sujeitos que os referem quer ao número de frequências efectuadas.

*Indefinição das políticas educativas relativamente às funções e aos fins da escola.* Esta indefinição reflectir-se-á quer nas palavras com que as políticas educativas nomeiam as referidas finalidades e funções, quer na dificuldade de os professores chegarem a um consenso sobre as mesmas. Esta perspectiva é ilustrada nas citações seguintes:

O Ministério da Educação tem oscilado entre a palavra educação e ensino porque muitas vezes tem a consciência de que lhe cabe ensinar, outras vezes quer ir um pouco mais além e assume-se como tendo como competência o educar (A, p. 14)

Os professores não se entendem, decididamente os professores não conseguem dizer o que é que é ensinar e o que é que é o objectivo da escola. . Há pessoas que acham que ensinar é isto, ensinar é aquilo. . eu não digo definir ao limite, mas eu acho que é possível nós dizermos para que é que serve a escola e ninguém ainda percebeu para que é que serve a escola (D, p. 16).

Parece, então, que os professores terão não só diferentes entendimentos da função docente, no que concerne às finalidades a realizar, mas também que poderão ter dificuldade em definir, para si mesmos, em que consiste o ensino. Na óptica de Daniel (D), caberia aos professores enviar esforços no sentido da clarificação do conceito de ensino e conceito de escola, de modo a delimitar-lhes as finalidades.

*Complexidade e multiplicação das tarefas docentes.* Os professores consideram que se confrontam com um número crescente de tarefas impostas por um quotidiano escolar cada vez mais complexo e que isso constitui um factor de constrangimento do seu trabalho. Um dos participantes diz:

O que me parece é que, hoje em dia, é exigido muito mais à escola, não é, é exigido à escola que sirva de pai, de mãe, de centro de actividade de tempos livres, de ocupação das férias ... segundo a família; a escola, aí, não tem hipótese nem pode responder, pelo menos da forma que está. Pelo menos a mim, não me podem exigir, como professor de Geografia, que tenha que ser um psicólogo, assistente social de cada aluno que tenho ali à minha frente, não é? Não tenho ... é um trabalho que eu não sei fazer. Lidar com um grupo mais ou menos homogéneo, com determinadas características, consigo; agora, com situações extremas de todas as naturezas, não se consegue; não consigo eu nem consegue a escola, como instituição (F, p. 12)

*Diminuição da eficácia da escola face aos valores e às realidades sociais.* Alguns sujeitos do estudo (N = 6) consideram que parece existir um desencontro entre a escola e a

sociedade, desencontro que se traduz em diferentes valores e atitudes veiculados por uma e por outra. Neste desencontro é a escola que perde eficácia educativa, face ao poder persuasivo dos meios de comunicação de que a sociedade dispõe. Como afirma um dos participantes,

A sociedade extra-escolar ultrapassou [a escola] no próprio papel de formação dos alunos, já não é a escola o centro onde se decide a formação dos alunos, já não está na escola e a escola está a digerir muito mal essa situação, essa nova realidade. . .[é] a questão do atraso com que muitas vezes a escola como instituição acompanha a sociedade. . .às vezes há uma descolagem completa, a escola ainda está numa pré-história de questões quando a sociedade já as ultrapassou (A, pp.1 e 16)

Aparentemente, entre a escola e a sociedade existe um desfasamento, de tal modo que parece não haver coincidência nem de valores, nem de interesses, nem mesmo de questões. É como se a escola estivesse sempre em atraso relativamente à sociedade e aos problemas que nesta se manifestam e andasse a reboque dela, em lugar de ser um motor de renovação social. Outro sujeito reflecte sobre o que chama a crise da escola:

O sentimento que eu tenho, de há uns dois, três anos para cá, é de que a escola— não falo só da nossa escola, falo da escola em geral, como instituição, da escola secundária—está em decadência, ou está em crise, pelo menos. Se a crise tem a ver com isso do advento das novas tecnologias e de novas maneiras de transmitir a informação, será um dos aspectos, mas não é o único, não é o único. Eu penso que já nem é aquilo que era, para o que estava inicialmente destinada, nem é ainda aquilo que certamente virá a ser daqui a 50 anos (C, p. 17)

A crise adviria, então, duma espécie de alienação da escola, no sentido literal do termo. A escola, como instituição, ter-se-á tornado estranha a si mesma, incapaz de se reconhecer no presente, face ao passado, e de antever o futuro. O sentimento seria o de “decadência”, que é quase sinónimo de impotência.

*Regulamentação e normalização excessivas da vida da escola.* Este aspecto é referido por cinco sujeitos; porém, como o Quadro 6 mostra, são os professores experientes os que mais o mencionam, acentuando-lhe as consequências negativas, como a inibição e o retraimento das iniciativas autonómicas dos professores:

Hoje, as coisas estão praticamente todas compartimentadas, legisladas, estabelecidas. Eu, por exemplo, lembro-me da minha própria experiência aqui na escola, a quantidade de coisas que fazia porque me apetecia, porque os alunos o sugeriam, porque as actividades lectivas suscitavam determinado tipo de actividades de extensão curricular. Agora, essas coisas têm que ser ... têm que estar enquadráveis algures nalguma legislação, nalguma ... nalguma tipificação da actuação docente; isso inibe, isso retrai, evidentemente tem custos relativamente a isso (A, p.1)

*Complexidade das tarefas administrativas.* Estas tarefas, se bem que consideradas inevitáveis no âmbito da praxis docente, são entendidas como factores de constrangimento. Os dois sujeitos que as mencionam parecem identificá-las com cargos de gestão escolar, pelos quais manifestam pouca ou nenhuma apetência:

Administrativamente, há muita coisa desconhecida, há muita coisa a aprender, sou a primeira a dizê-lo e sou a primeira a ter receio até de um dia chegar a esse papel (Director duma escola), pela responsabilidade que ele implica (P, p.7)

Aparentemente, a administração escolar é considerada como uma área de trabalho exigente, tanto pelo estudo e dedicação que requer dos professores, como pelo acréscimo de responsabilidade que implica. Parece, contudo, que a professora admite que essa seja mais uma das tarefas que o professor deve desempenhar, se tal for necessário. No entanto, outra professora diz:

Nunca fui capaz de ser membro de um conselho directivo de uma escola, é coisa que odeio, detesto cargos de poder, não quero ter poder de maneira nenhuma. . .o poder altera as pessoas, há pessoas que modificam quando têm poder nas mãos ou exercem algum poder sobre os outros (L, p.13)

Aqui, o que parece ser realçado é a ideia de que um cargo de direcção escolar comporta algum poder e que é esse sentimento de poder que, alterando os comportamentos das pessoas que o detêm, dificultam as relações profissionais.

### **Situações Constrangentes da Praxis Docente**

O discurso dos professores sujeitos do estudo é fértil em apreciações críticas acerca das práticas profissionais, tanto as suas próprias como as dos colegas. A essas apreciações parece estar subjacente a convicção de que se associam à actividade docente constrangimentos de diferentes naturezas, uns decorrentes da especificidade própria desta prática, outros dos contextos em que se exerce, outros ainda da complexidade das relações interpessoais e da diversidade de situações que ocorrem numa comunidade escolar. Estas situações são, umas vezes, de natureza dilemática; outras, de natureza conflitual. A análise que se segue é referente às duas dimensões de análise desta categoria: (1) Dilemas; (2) Conflitos.

#### **Dilemas**

Os dilemas identificados pelos sujeitos do estudo parecem ocorrer sobretudo em dois domínios da actividade docente, como o Quadro 7 ilustra: o domínio das relações

profissionais e o da prática pedagógica. No campo das relações profissionais, os professores referem, em primeiro lugar quanto ao número de frequências, o dilema relativo à questionabilidade ou inquestionabilidade dos critérios de cada professor. Em segundo lugar os sujeitos mencionam o dilema de ser solidário com os colegas ou com os alunos, em caso de conflito entre estes e os professores. Os dilemas relativos ao primado da individualidade ou da colegialidade das decisões docentes e à diversificação ou uniformização de actuações são referidos, respectivamente, em terceiro e em quarto lugar.

#### Quadro 7

##### *Distribuição de Frequências Relativas aos Dilemas Profissionais*

Indicadores	Sujeitos inic		Sujeitos exp		F Totais
	N	F	N	F	
<b>No domínio das relações profissionais</b>					
- Questionabilidade <i>versus</i> inquestionabilidade dos critérios individuais do professor	3	9	3	9	18
- Solidariedade com os colegas <i>versus</i> solidariedade com os alunos, em caso de conflito	3	12	3	6	18
- Primado da individualidade <i>versus</i> primado da colegialidade das decisões	0	0	4	15	15
- Uniformização <i>versus</i> diversificação de actuações	2	5	2	6	11
		F = 26		F = 36	F = 62
<b>No domínio da prática pedagógica:</b>					
- Pedagogia selectiva <i>versus</i> pedagogia integradora	5	25	5	27	52
- Formar o aluno para a cidadania <i>versus</i> formar o aluno para os saberes académicos	4	19	3	8	27
		F = 44		F = 35	F = 79

Quanto aos dilemas que têm lugar no domínio da prática pedagógica, os sujeitos referenciam três: o de privilegiar uma pedagogia selectiva ou uma pedagogia integradora, o de educar os alunos para a cidadania ou para os saberes académicos e o de agir em função de princípios ou em função dos indivíduos. Como o Quadro 7 mostra, as frequências totais relativas aos dilemas de cariz pedagógico são mais elevadas do que as relativas aos dilemas de relacionamento profissional, parecendo, assim, merecer maior atenção dos professores participantes. Comparando as frequências por grupos de sujeitos, constata-se que os professores experientes enfatizam os dilemas do domínio das relações profissionais, enquanto os professores experientes enfatizam os do domínio da prática pedagógica.

*Dilemas no domínio das relações profissionais - Questionabilidade versus inquestionabilidade dos critérios individuais.* Questionar ou não questionar um colega relativamente aos seus critérios pessoais de actuação profissional e de avaliação dos alunos constitui, para seis dos sujeitos do estudo—três principiantes e três experientes—um dilema susceptível de afectar o relacionamento profissional e pessoal dos professores, qualquer que seja a alternativa escolhida. As razões deste dilema radicam no facto de o professor, como pessoa, possuir princípios e valores que o levam a reconhecer e respeitar o direito de cada um dos colegas, enquanto indivíduo autónomo, a decidir livremente as suas acções, ao passo que, como profissional, tem consciência de que há regras e leis, normativas da conduta profissional, que podem justamente implicar o questionamento das atitudes individuais dos colegas. Assim, quer opte por uma forma de acção quer opte pela outra, o professor não deixará de sentir que preteriu algum princípio—um direito ou um dever. Pelo número de referências e pelo número de sujeitos que as fazem, como se mostra no Quadro 7, este dilema parece ser tão desafiador para os professores experientes como para os principiantes. As seguintes citações são ilustrativas deste dilema.

Penso que a Mariana, que é a personagem da história, a personagem principal, penso que talvez se encontre num dilema, num conflito pessoal, não é, talvez porque ela própria tem duas dimensões, como cada um de nós – a dimensão pessoa e a dimensão profissional. A dimensão pessoa tem princípios, tem valores, tem regras, tem educação; a dimensão profissional tem a consciência de que há regras, de que há leis que não só não pode como não deve esquecer. E exactamente talvez por ter essa consciência de que não pode e não deve é que acentua o conflito pessoal que ela possui, não é? (P, p.1)

Até que ponto é que nós podemos aferir com os outros as atitudes dos outros, discutirmos uns com os outros os nossos critérios? Eu acho que nós, professores, temos o direito de perguntar, de discutirmos uns com os outros os nossos critérios, sem ofensa e sem ofendermos; e eu penso que isso seja ... mas que é muito difícil de fazer, eu acho que é das coisas mais difíceis, também tem que ser feita com muita diplomacia, não é, também tem que se ter uma certa humildade, quando se é chamado á pedra (B, p. 9)

*Dilemas no domínio das relações profissionais - Solidariedade com os colegas versus solidariedade com os alunos, em caso de conflito.* Este dilema é referido por igual número de professores experientes e principiantes; são estes, contudo, que lhe fazem o maior número de referências, como se pode constatar no Quadro 7. É considerado pelos sujeitos um exemplo de casos delicados com que os professores se confrontam, exigindo deles maturidade e responsabilidade na procura de resoluções. Dois sujeitos referem-se-lhe nos seguintes termos:

Um professor tem deveres para com a escola, mas a escola também tem deveres para com os professores. . . uma escola tem que ter em conta o interesse do aluno, mas também o interesse dum colega, nem é tanto como colega, é como professor; agora, há que analisar. . . tentar avaliar e ver se as coisas chegavam a um consenso, a um acordo, isso acho que sim: analisar, analisar, lá está, tentar ver como é que as coisas ... não criar grande confusão na escola, tentar até o mais íntimo possível, pronto. (P, pp. 9 e 10)

A certa altura senti que ela [a colega] não tinha tido a razão toda, ou tinha tido uma parte da razão e os alunos outra, só que é a tal questão: os alunos ali tinham mais desculpa para a sua falta de razão e ela, dada a sua idade e a sua experiência, não tinha desculpa para a sua quota parte na falta de razão e tomei, sem hesitação, a defesa dos alunos na discussão sobre esta questão. Portanto, eu penso que há deveres de solidariedade com os colegas, mas acima desses deveres há os deveres para com os alunos e que também são de solidariedade e, mais do que isso, há um contrato. . . afectivo com os alunos que é um contrato extraordinariamente caro, que não pode ser rompido em situação nenhuma (A, p. 5).

Em ambos os casos, os professores procuraram a resolução do dilema. No primeiro caso, frisando a reciprocidade dos deveres do professor para com a escola e desta para com o professor e lembrando que tanto o interesse dos alunos como os dos professores devem ser salvaguardados, é a análise cuidada das situações e a procura de consensos que é considerada a via de resolução do dilema. No segundo caso, a avaliação da situação realça o primado do dever para com os alunos, radicado numa certa forma de solidariedade e nos laços de afecto que devem caracterizar a relação pedagógica.

*Individualidade versus colegialidade das decisões e uniformização versus diversificação das actuações docentes.* Ainda no domínio das relações profissionais, estes dois dilemas são referidos, cada um, por quatro sujeitos: apenas professores experientes mencionam o primeiro; o segundo, mencionado por dois sujeitos experientes e dois principiantes, é-o mais vezes, no entanto, pelos professores experientes. A citação seguinte ilustra este dilema.

É a tal colegialidade entre os professores, até que ponto é nós temos que ser um corpo só, ou podemos ser críticos um dos outros, é realmente a consciência de classe e é a legitimidade da crítica dentro da classe. Até que ponto é que nós temos que ser um colégio que não admite cisões, até que ponto é que nós podemos aferir com os outros as atitudes dos outros . . . Acho que é o tal problema que é difícil, da independência, da autonomia e da, não digo subordinação, mas digo colaboração com o grupo e eu penso que isto põe este problema: as pessoas não devem ter aversão a serem postos à prova pelos colegas. (B, pp. 9-10 e p.11)

Beatriz parece percepcionar este dilema como um problema de consciência de classe,



entendida aparentemente como consciência de pertença a uma espécie de *corpus* profissional. O dilema consistiria na dificuldade em optar entre uma atitude colegial, vinculando todos os membros do grupo a uma mesma norma e a uma só voz, e uma atitude que admite vozes distintas e a crítica mútua dentro do “colégio”.

*Dilemas no domínio da prática pedagógica – Pedagogia selectiva versus pedagogia integradora.* Este dilema é referido por todos os sujeitos (N = 10). Como o Quadro 7 ilustra, a frequências das ocorrências no grupo de professores experientes e no grupo de professores principiantes é muito semelhante (respectivamente F = 27 e F = 25). Este dilema coloca em alternativa a escolha e a execução pelo professor duma pedagogia do rigor e da exigência, selectiva nos seus efeitos ou uma pedagogia menos exigente, mas integradora de maior número de alunos, no sentido de procurar que o maior número possível de alunos tenha sucesso escolar e cumpra integralmente a escolaridade, evitando assim que abandonem precocemente a escola. A solução não é fácil e nem todos os professores participantes se propõem encontrá-la, mesmo quando a reflexão sobre o que cada uma das opções pedagógicas pode proporcionar aos alunos os leva a aderir mais a uma alternativa do que a outra. Certo é que, qualquer que seja o caminho escolhido por um professor, ele nunca é nem axiológica nem eticamente neutro, antes pressupõe princípios e ideais em que o próprio professor se revela como pessoa. As citações seguintes são ilustrativas do modo como os professores dimensionam este dilema.

[Há] duas posições distintas dentro de um contínuo para lidar com uma determinada realidade, que são alunos com poucos hábitos de pensamento: uma que é de nivelar por cima, ou seja, exigir um trabalho, um esforço de elevação, de tentativa de inculcar nos alunos hábitos de pensamento racional e lógico e filosófico e de exigir trabalho e esforço e outra que é tentar ir ao encontro dos alunos, tentar encontrar textos e estratégias que façam com que elementos que são mais fáceis de compreender façam esse percurso ou possibilitem esse percurso, que é o percurso de, a partir de enunciados relativamente simples, tentar desenvolver ou projectar questões. . . eu, sinceramente, não tenho uma resposta, não tenho, não tenho uma resposta, não sei o que dizer (M, p. 2)

O professor recorre a uma metáfora tópica, contrapondo duas concepções de ensino e de aprendizagem. Numa o professor colocado uma fasquia a um determinado nível de altura e os alunos começam um processo de ascensão ao encontro da fasquia do professor, que vai estimulando os alunos a atingirem esse nível, pela exigência de trabalho e de esforço. Na outra, o professor parte do nível dos alunos, sem colocar qualquer fasquia, tenta cativá-los com recursos que lhes são acessíveis, e o mais pequeno progresso é considerado um ganho. A

citação seguinte problematiza as consequências sociais de cada uma das opções, frisando que uma pedagogia que cultive a exigência e o rigor pode levar à exclusão ou à auto-exclusão de muitos alunos do sistema escolar, enquanto outra mais facilitadora pode ajudar os alunos com maiores dificuldades, a título de estímulo e de preparação para níveis mais elevados de exigência.

Por um lado, eu acho que a exigência é importantíssima; eu acho que o rigor dos conceitos, e da linguagem, das noções e essas coisas todas são importantes. Por outro lado, também acho que nem todos [os alunos] conseguem entrar imediatamente nesse ritmo e tem que haver esse tal facilitismo, para sugestionar e estimular e preparar; portanto, eu acho que isto é um problema gravíssimo, tem muitas facetas, isto. Por um lado, aquele [professor] que exige os conceitos definidos e o verdadeiro teor, se calhar, da disciplina formal leva à marginalização duma data de alunos. Por outro lado, aquela que facilita, se calhar vai integrando os alunos; portanto, as duas coisas, as duas atitudes são atitudes legítimas e aceitáveis, não é? (B, p.11)

*Formar o aluno para a cidadania versus formar o aluno para os saberes académicos.* Este dilema é referido por sete sujeitos, três experientes e quatro principiantes, e são estes que maior ênfase lhe dão no seu discurso. Caberá à escola e aos professores ensinar aos alunos comportamentos, regras e valores de cidadania, em detrimento do ensino dos programas curriculares, ou a escola e os professores devem privilegiar o ensino do currículo académico formal, remetendo a formação do aluno enquanto cidadão para o tempo que restar disponível, se algum restar? Como diz um dos sujeitos,

Muitas dessas regras de respeito, de cooperação, de solidariedade, saber ouvir, saber escutar, saber intervir, muitas dessas regras é a escola a informar os alunos, não sei se a inculcar ou não, mas a informar os alunos que isso existe, que isso é necessário; acaba por ser a escola em primeira instância a transmitir isso. Temos que lidar com essa situação, temos que cumprir programas; depois, normalmente, isto é um problema que nunca mais acaba, aparecem-nos alunos cujos professores, se calhar, levaram três meses para conseguir sentá-los nas cadeiras, portanto se levaram três meses para os conseguir sentar nas cadeiras já não lhes ensinaram ou não lhes transmitiram uma série de conteúdos que seriam vitais; mas depois, só por conseguirem sentarem-se nas cadeiras, já é meritório, porque a avaliação também envolve atitudes, valores; então os alunos progridem, progridem, progridem (F, pp. 7-8)

O que parece ser dilemático é que, seja qual for a alternativa escolhida, a que tiver sido preterida será sempre olhada como uma perda. Assim, todo o tempo que o professor dedicar a instruir os alunos sobre as condições indispensáveis da vida em comum—respeito, como requisito mínimo de convivência; cooperação, como forma de trabalhar em conjunto;

solidariedade, como garantia de coesão do grupo—será tempo não ocupado com o ensino do currículo formal, o que se repercutirá na avaliação dos alunos, que verão limitada a progressão de conhecimentos. No entanto, é provável que progridam em termos de atitudes e de valores, o que também é avaliado. Mas será avaliado do mesmo modo? E com as mesmas consequências classificativas?

### **Conflitos**

Como se ilustra no Quadro 8, os professores participantes neste estudo identificam diversos conflitos em distintas áreas da praxis docente e consideram-nos seus factores de constrangimento: no plano profissional, referem o conflito entre autonomia e heteronomia, entre valores pessoais do professor e valores da instituição e entre expectativas e realidades profissionais. No plano relacional, os sujeitos do estudo identificam conflitos de valor entre colegas, de interesses pessoais ou de grupos e conflitos de gerações. No plano pedagógico, mencionam o conflito entre liberdade individual e uniformidade na escolha de estratégias, critérios de avaliação e graus de exigência e o conflito de afectos entre professores e alunos. No plano institucional, referem o conflito entre autonomia e heteronomia da escola.

*Conflitos de ordem profissional.* Este grupo de conflitos é o que, no conjunto, reúne o maior número de frequências, como se pode constatar no Quadro 8, e são os professores experientes quem mais os menciona.

*Conflito entre autonomia e heteronomia do professor.* Entre os conflitos profissionais, é este o mais referido e pelo maior número de sujeitos ( $N = 7$ ); e, se bem que quatro professores principiantes, contra três experientes se lhe refiram, estes fazem-no maior número de vezes. A concepção de autonomia emergente do discurso dos sujeitos não é unívoca: enquanto uns limitam a autonomia profissional ao campo das opções pedagógicas e didácticas, outros dão-lhe um sentido mais pessoal, em ligação com os valores do indivíduo, e estendem-na para além da pedagogia e da didáctica específica. Quanto ao conflito, propriamente dito, entre autonomia e heteronomia, ou entre liberdade individual de actuação e as regras institucionais ou a legislação existente, os professores, ao mesmo tempo que o referem, parecem sugerir também a sua resolução. E esta, aparentemente, consiste em tomar o conceito de autonomia num sentido que não será estritamente individual, mas será talvez colegial.

### Exemplos de concepção de autonomia:

Ter autonomia no exercício da profissão é eu ensinar, portanto fazer as minhas aulas da forma que eu, pessoalmente, entender que é a mais conveniente do ponto de vista da aprendizagem. . . escolhendo eu os objectivos que acho que são mais importantes (C, p. 13)

Para mim, a autonomia é a maneira de ser e a maneira como eu me conduzo, como eu interpreto – aceitando as directrizes gerais das coisas. É a liberdade de eu actuar conforme a maneira como se coaduna melhor com a minha maneira de ser. (B, pp. 10-11)

Para mim, a autonomia profissional é a capacidade que o professor tem de ele analisar, reflectir, pesquisar, decidir e ser respeitado por tal” (D, p. 10)

### Exemplos de conflito entre autonomia e heteronomia e respectiva resolução:

À partida temos autonomia embora eu ache que, de certa forma, essa autonomia tem vindo a ser progressivamente, cerceada, ou melhor, acho que tem sido criado—e agora, sem fazer juízos de valor, não sei se isso é ou não positivo—tem sido criado um conjunto de instrumentos para padronizar as questões, ou seja, fazer com que todos os alunos tenham acesso a um conjunto mais ou menos comum de saberes e de conteúdos, em que a sua autonomia é um bocadinho constringida ou reduzida. Existe, de certa forma, uma padronização, ou seja, temos que dar instrumentos aos alunos, ou conteúdos aos alunos, para que eles possam corresponder de forma mais ou menos equilibrada e que não seja discriminatória, responder a um conjunto de enunciados que são padronizados, são gerais. Agora, desse modo, acho que a autonomia, se calhar, dito de uma forma compreensível, tem que ser, é, é reduzida (M, p.18)

Para este professor, justifica-se a redução da autonomia individual do professor com a necessidade de assegurar aos alunos conhecimentos que lhes permitam ser avaliados em condições, se não de igualdade, pelo menos não discriminatórias. Será, pois, o bem do aluno a justificar certas restrições à autonomia do professor. Nas citações seguintes, os professores justificam a limitação da autonomia em nome duma ética de solidariedade e duma responsabilidade colectiva, que vincula os indivíduos ao grupo, pelo facto de o professor fazer parte duma comunidade escolar, que deve harmonizar, se não mesmo uniformizar, o seu funcionamento.

Se quisermos, temos toda a autonomia do mundo; eu penso é que temos que ter cuidado com essa autonomia, porque temos que ter em conta alguma ética comum, uma ética de solidariedade. Temos que ter em conta que estamos num universo escolar . . . que deve funcionar como um todo (P, p 14).

Eu tenho de ter autonomia em relação a onde estou, não é? Agora, também tenho uma responsabilidade colectiva não só perante o grupo como perante a escola. (J, p. 8).

## Quadro 8

### *Distribuição de Frequências Relativas aos Conflitos*

Indicadores	Sujeitos inic		Sujeitos exp		F Totais
	N	F	N	F	
<b>Conflitos de ordem profissional</b>					
- Entre autonomia e heteronomia profissional do professor	4	17	3	27	44
- Entre valores pessoais do professor e valores institucionais	2	7	3	14	21
- Entre as expectativas e as realidades profissionais	2	12	0	0	12
		F = 36		F = 41	F = 77
<b>Conflitos de ordem relacional</b>					
- De valores entre colegas	4	17	4	11	28
- De interesses pessoais ou de grupos	2	8	3	7	15
- De gerações de professores	2	6	2	3	9
		F = 31		F = 21	F = 52
<b>Conflitos de ordem pedagógica</b>					
- Entre liberdade individual e uniformização na escolha de estratégias, critérios de avaliação e grau de exigência	4	9	4	22	31
- De afectos entre professores e alunos	3	5	4	18	23
- Entre a uniformidade dos valores e dos princípios enunciados e a singularidade dos indivíduos e das situações	1	4	3	8	12
		F = 18		F = 48	F = 66
<b>Conflitos de ordem institucional</b>					
- Entre autonomia e heteronomia da escola	0	0	2	7	7
					F = 7

*Conflitos entre valores pessoais do professor e valores institucionais.* Cinco sujeitos referem este conflito, sendo dois professores principiantes e três professores experientes; o maior número de frequências ocorre também no discurso destes, como se exemplifica no Quadro 8. Este conflito acontece quando valores pessoais do professor ditam a sua acção num sentido diverso, quando não oposto, àquele que a escola defende e implementa. Também aqui, os sujeitos que o mencionam discutem e sugerem a sua possível resolução, que consistirá, fundamentalmente, em dar precedência aos princípios que asseguram o interesse da comunidade, relativamente aos interesses estritamente individuais. As citações seguintes são ilustrativas desta posição.

Essa questão de valores é muito pessoal, é muito subjectiva. . . eu penso que, de facto, a dimensão pessoal é muito importante, mas a dimensão profissional também o é; e a verdade é que se estamos ao serviço duma escola e como somos vinculadores de educação e de normas e de princípios e de valores, não devemos descurar o lado pessoal. É claro que se for um princípio que vá completamente contra a minha integridade e a minha ... mas há que determinar limites para o pessoal, que não pode entrar em confronto com o institucional e com o lado

profissional porque, caso contrário, se eu entro de tal forma em conflito e confronto e não concordo, então há que abdicar dessa profissão e escolher uma com a qual concorde (P, p. 2)

Esse conflito acontece muitas vezes; eu próprio muitas vezes sinto que há áreas em que se chocam o âmbito do interesse pessoal e o âmbito do interesse da escola, ou do grupo. Esse conflito, quando tem que ser resolvido, deve ser um pouco com o privilégio da escola, do grupo, dos alunos em desfavor do âmbito do interesse pessoal. Mas, como te digo, no aspecto, enfim, no aspecto do interesse profissional isto cria-me a mim próprio certos conflitos ideológicos e certas ... porque isto, no fundo, significa o retrain direitos, não é, o retrain direitos, o reduzir a margem de direitos pessoais como trabalhador. Não me repugna que isso aconteça, mas tenho dúvidas. Aliás, em relação a estas coisas tenho muito poucas certezas ou se calhar nenhuma, não é, lido aqui muito com a dúvida, é muito difícil. (A, p.3)

Paula (P) insiste na necessidade de procurar, tanto quanto possível, um equilíbrio entre os valores e interesses pessoais e os princípios norteadores da escola, tendo em conta o facto de que os professores são educadores e, nessa medida, porta-vozes de valores que não são exclusivamente subjectivos; mas sublinha a importância da dignidade e da coerência do sujeito. Antero (A) afirma o primado do interesse colectivo sobre o individual, mas admite que o faz com dúvidas, nomeadamente quando são postos em causa direitos do professor como trabalhador.

*Conflito entre a idealidade e as realidades profissionais.* Apenas professores no início da carreira (N = 2) fazem referência a este conflito, como se mostra no Quadro 8. Com ele parecem pôr em contraste expectativas, ligadas a um certo ideal de trabalho docente, com as reais condições que acabam por encontrar. Um dos sujeitos afirma:

Eu acho que isso seria o ideal, era a pessoa ser inteira e sentir-se bem naquilo que está a fazer e sentir que está no sítio certo, porque se calhar só assim é que a pessoa tem capacidade para sobreviver às dificuldades de uma carreira docente, aos passos, às escolas que são desagradáveis, que não têm condições, que não têm material, sobreviver a alunos que podem não ser aqueles que a pessoa idealizava, sobreviver a turmas em que há apenas uma ou duas pessoas que a pessoa vê que está interessada realmente, que entende e que a pessoa pode pensar assim "Bom, aquele fulano tem uma boa cabeça e vai fazer alguma coisa com ela." (M, p. 10)

Parece, então que este conflito poderia encontrar no empenhamento e na dedicação do professor ao seu trabalho, numa perspectiva de coerência com uma opção profissional, a chave da sua resolução, como se o gosto pela função, independentemente das condições em que é realizada, fosse o estímulo para continuar.

*Conflitos de ordem relacional.* Como está patente no quadro 8, este conjunto de conflitos é referido tanto pelos professores principiantes como pelos experientes, mas são os primeiros quem lhe faz o maior número de referências (F = 31 contra F = 21 dos professores experientes).

*Conflitos de valores entre colegas.* Oito sujeitos (quatro professores principiantes e quatro experientes) mencionam estes conflitos, que parecem ser considerados uma restrição ao bom funcionamento do grupo. Segundo alguns sujeitos, o conflito de valores nem sempre é explícito, mas uma espécie de resistência passiva àquilo que vá contra os interesses ou os valores dos indivíduos em presença, sugerindo causas mais profundas, raramente verbalizadas. Os conflitos de valores parecem manifestar-se, também, em comportamentos reveladores de desconfiança relativamente à qualidade do trabalho dos colegas, nomeadamente no que se refere à avaliação dos alunos.

Exemplo de conflito como restrição ao bom funcionamento do grupo:

Seria útil, por vezes, na criação duma melhor dinâmica de grupo, que os professores se conheçam melhor, mas também poderia ter exactamente o reverso da medalha: é que, ao existirem posições em termos pessoais que fossem antagónicas, poderia levar a que o grupo não funcionasse tão bem (R, p.2)

Exemplo de conflito como resistência passiva:

Às vezes, em reunião de grupo, é isso que se gera. . . é o delegado estar a falar sobre certas coisas que é preciso fazer e há pessoas que se calam porque nem sequer querem dizer a sua opinião (L, p. 5)

Acho que há questões de fundo que nem um lado nem o outro estão preparados para discutir, uns porque acreditam e são dogmáticos. . . e os outros porque aquilo é um assunto tão incomodativo, um assunto tão tabu, uma crença tal que não é possível debater (D, p.1)

Exemplos de conflito que põe em causa o trabalho dos colegas:

Os próprios professores são os menos compreensivos com os seus pares, porque estão sempre a exigir dos outros, e principalmente quando toca aos seus filhos, estão sempre a exigir dos outros um conjunto de comportamentos e de directrizes que às vezes eles próprios, se calhar, não aplicam. . . Os próprios professores põem em causa o trabalho dos outros. (M, p. 18)

Esta situação aconteceu-me a mim quando eu vim aqui para o liceu. . . estava a fazer orais nas chamadas secções de ciências e apareceu-me lá uma aluna que trazia 17 a Matemática. . . e então chegou à oral espalhou-se às disciplinas todas e eu dei-lhe 7; houve uma colega minha que foi fazer queixa de mim ao Reitor porque conhecia a aluna, tinha sido aluna dela... (L, p. 9)

*Conflitos de interesses pessoais ou de grupos.* Mencionados por cinco sujeitos (dois principiantes e três experientes, mais enfatizados pelos primeiros), como o Quadro 8 mostra, estes conflitos manifestam-se tanto entre os professores, individualmente, como entre os grupos curriculares. No primeiro caso, os conflitos estão habitualmente associados à distribuição horária dos trabalhos escolares; no segundo caso, prendem-se com a partilha de cargos não lectivos e com a maior ou menor influência de cada grupo nas opções e decisões sobre a vida da escola. As seguintes citações ilustram este conflito:

Conflito de interesses. . .eu estou a falar no seguinte: um professor quer um horário assim, ou quer um horário assado, que é no geral das coisas que mais fazem conflitos entre os professores. (J, p. 3).

São situações de confronto ... não digo propriamente confronto, mas este medir de forças às vezes é inevitável. . .pessoas que se movimentam melhor nos meandros da escola (F, p.3)

*Conflitos de gerações de professores.* Como se pode constatar no Quadro 8, quatro sujeitos—dois principiantes e dois experientes—referem os conflitos de gerações como factores de constrangimento da praxis docente. Tais conflitos parecem traduzir-se em certas formas de discriminação mútua, na inibição de professores mais jovens em relação aos mais velhos, no fechamento de cada grupo etário em torno das suas convicções e dos seus conhecimentos. Os professores ilustram este conflito nos seguintes termos:

Isso pode ser uma reacção, no sentido de – sobretudo quando se é novo, não é – pronto, “lá vem a novata, não tem muita experiência ... ah, está bem, dá aulas, e tal ...vais embora”. Tanto, que se nota isso às vezes nas reuniões de grupo: não somos tão ouvidos. . .somos olhados um bocado assim de lado. (P, p. 13)

[O professor mais jovem] terá menos voto nalgumas matérias, será menos ouvido, estará mais arredado de determinadas situações, porque é novo e está ali há pouco tempo. . .As opiniões dele não serão pesadas da mesma maneira que as outras opiniões. (F, p. 3)

[O professor mais jovem poderá sentir] inibição em chamar a atenção ou pressionar colegas mais velhos e com mais experiência na participação na escola. (A, p. 2)

É um conflito que a pessoa tem das idades. . .às vezes não é respeito, às vezes é uma certa marginalização dos mais velhos, como eu que já tenho 60 anos; portanto, as pessoas não se sentem iguais, pronto. [O professor mais jovem] se calhar não pensou muito bem o que é que são as etapas da vida e daí ter uma atitude um bocadinho—não diria respeitadora, diria um bocadinho excludente (*sic*)—do seu interlocutor, por ser mais velho. Ao mesmo tempo, os mais velhos também. . .têm tendência a pensar no que pensam, é o que é e, portanto, não vale a



pena confronto. (B, p.1)

Pessoas mais novas do que nós ainda são piores. . . nesse sentido de não colaborar, de não trocar experiências; sendo mais novas, poderiam-nos (*sic*) ensinar coisas que a gente não está habituada a fazer (L, p. 2).

O conflito é, pois, sentido por ambos os grupos de professores mas, como se constata, cada um o perspectiva a seu modo. Assim, os professores mais jovens parecem sentir que a sua voz é menos ouvida e as suas opiniões menos acatadas. Os professores mais velhos, por sua vez, sentir-se-ão um tanto excluídos, podendo também acontecer que eles mesmos se afastem de controvérsias ou debates, por uma certa acomodação às convicções habituais.

*Conflitos de ordem pedagógica.* Este grupo de conflitos, como o Quadro 8 mostra, é realçado pelos professores experientes, ainda que haja escassa diferença entre o número destes professores e o número de professores principiantes que o mencionam.

*Conflito entre liberdade individual e uniformização na escolha de estratégias, critérios de avaliação e grau de exigência.* Como se lê no Quadro 8, oito professores—quatro de cada grupo—referem este conflito, mas são os professores experientes que o fazem com maior insistência. O discurso dos sujeitos do estudo sugere que o conflito ocorre em duas vertentes: uma, quando os professores, embora reconhecendo a necessidade duma acção pedagógica e avaliativa, se não uniforme pelo menos harmónica, parecem não prescindir facilmente da sua liberdade individual de actuação. Na outra vertente, o conflito decorre da necessidade de o professor respeitar as diferenças individuais dos seus alunos, querendo, ao mesmo tempo, realizar um ensino inspirado em princípios comuns normalizados, quer essa normalização seja ditada pela legislação, nomeadamente pelas orientações pedagógicas dos programas, quer pelas planificações elaboradas pelo grupo curricular, destinadas a ser seguidas por todos os professores do grupo. As citações seguintes referem este conflito.

Eu também não vou negar que talvez tenha, se calhar, uma tendência mais para o enciclopédico, para o magistral; mas tenho consciência de que tento moldar as coisas e utilizar um tipo de estratégias diferente. . . Se vamos ter em conta que os meninos são todos como quadrados, círculos, rectângulos aos quais a forminha tem que caber ... quer dizer, não vamos conseguir absolutamente nada. (P, p. 6)

Esses documentos normativos normalizam—aliás, quase inconscientemente fui encontrar uma palavra que diz muito isso, não é, que explica muito isso, *normalizam* a actuação das pessoas, em relação às pessoas, e essa actuação não pode ser normalizada, não é, depende de situação para situação, depende de pessoa para pessoa, depende de circunstância para circunstância. . . Isto acontece-nos com muita frequência, a mim acontece-me com muita frequência: a avaliação,

a questão da avaliação é, enfim, um grande, um grande drama na actuação dum professor. Evidentemente que a avaliação tem algumas regras, mas aqui são muito pequenas, muito vagas e depois a avaliação, de facto, depende de coisas que têm que ver com pessoas, que têm que ver com actuações individuais: dependem do professor, dependem do grupo que é avaliado, dependem da circunstância em que é avaliado, etc. (A, p. 8)

Os professores parecem então reconhecer que, devendo embora ter em conta as regras normativas da avaliação dos alunos, muito espaço deve ser dado à individualidade e à circunstancialidade que marcam o ensino.

*Conflitos de afectos entre professores e alunos.* Como se pode ver no Quadro 8, professores principiantes (N = 3) e professores experientes (N = 4) identificam como potencialmente conflitante o campo das emoções e dos sentimentos na relação pedagógica, mas os professores experientes referem-no maior número de vezes. Na realidade, sendo quotidiana a convivência entre os vários membros da comunidade escolar e acentuada a proximidade da convivência entre professores e alunos pela partilha dos mesmos espaços restritos e pelo envolvimento numa tarefa comum, parece inevitável a interferência dos sentimentos e das emoções no desenrolar do processo de ensino e de aprendizagem. Como notam alguns sujeitos, nem sempre é fácil para o professor evitar que sentimentos positivos ou negativos relativamente aos alunos interfiram no trabalho, por exemplo, na avaliação ou na atenção prestada aos alunos e que distorçam a sua perspectiva sobre o merecimento dos mesmos. Ao mesmo tempo, lembram, há que ter em conta os sentimentos dos alunos e os mecanismos de defesa que engendram para se defenderem desses mesmos sentimentos, relativamente aos quais o professor precisa de estar atento, se quer prevenir situações embaraçosas. A citação que se segue exemplifica uma dessas situações:

Ainda outro dia estive num almoço de recordação com uns professores do meu liceu e onde aconteceu um caso giríssimo: uma colega minha do 7.º ano, do 6.º e 7.º ano, apaixonou-se pelo professor de filosofia e casaram-se; ele, acabadinho de sair da faculdade, portanto muito novinho ainda, ela moça com 17 anos – aquilo foi uma paixoneta desgraçada, toda a gente ríamos (*sic*) na aula de filosofia, ela só olhava para ele, ele só olhava para ela. . . acho que é preciso cuidado, por parte dum professor, não dar azo a certas atitudes, não é? (J, p. 5)

*Agir em função de valores e princípios versus agir em função dos indivíduos e das situações.* Quatro sujeitos referem este dilema, sendo um principiante e três experientes. Levanta-se aqui o problema da coerência entre os princípios e a acção e o de saber se essa coerência deve ser sempre garantida ou se haverá casos e circunstâncias que possam justificar

alteração do critério. Neste caso, talvez se tornasse necessário ou flexibilizar as normas ou defini-las de modo tão geral que elas fossem apenas um critério último a que se apelasse em nome da manutenção duma comunidade enquanto tal. Como ilustração deste dilema, podem ler-se as seguintes citações:

As pessoas não são iguais e as soluções têm ser diferentes, os resultados também são diferentes e as aptidões das pessoas também são diferentes e as consequências na vida também são diferentes. Isto mostra que o género humano não é uma geometria, realmente, e isso é um dos problemas fundamentais que se põem nas escolas e aos professores; isso é que eu acho, tudo é justificável e tudo é legítimo, não é? (B, p.11)

Eu, aquilo que posso dizer, é só o que retiro de situações pelas quais já passei, ou pessoalmente ou muito proximamente; e não sei, já reagi de modo diferente a situações muito semelhantes, já me espantei com a minha própria reacção, com a minha própria atitude, já me aconteceu de tudo, já fiz com certeza bastantes disparates, às vezes começo a pensar, assim retrospectivamente, mas é precisamente aí que uma pessoa arrepiava depois estas coisas que pensa e diz em determinada altura, e que até entram em contradição com aquilo que fez ou que era a sua própria impressão durante muito tempo (C, p. 8)

As características individuais dos alunos e a sua irredutibilidade a padrões parecem justificar—e talvez, até, implicar—a legitimidade de procedimentos pedagógicos plurais e diversificados. O mesmo acontece com os professores: também eles são pessoas singulares, com características e estilos de ensino próprios e, além disso, sujeitos à mudança. Será, então, natural que vão alterando perspectivas sobre o seu trabalho e consequência, formas de o executar.

*Conflitos de ordem institucional – conflito entre autonomia e heteronomia da escola.*

Apenas dois sujeitos fazem referência a este conflito e são ambos professores experientes. Os professores contrastam situações que consideram exemplos de autonomia da escola com outras que parecem negar essa autonomia; diz um dos sujeitos:

Temos a referência [da] outra escola, saída da combatividade e da militância do pós 25 de Abril e que era uma escola de grande agitação ideológica, no bom sentido, e em que se confrontavam ideias, era o lugar, por excelência, da confrontação de ideias e onde se experimentavam as próprias ideias e as nossas próprias ideologias numa amostragem do mundo. . Hoje, evidentemente que isso não acontece. . A quantidade de coisas que na escola dependiam da iniciativa individual de cada professor, da sua vontade de agir, do seu livre arbítrio ... hoje, as coisas estão praticamente todas compartimentadas, legisladas, estabelecidas, enquadráveis nalguma tipificação da actuação docente (A, p.1)

Parece, então, que pouco espaço de iniciativa individual é hoje deixado aos professores, fora

das normas legisladas e dos enquadramentos legais, em contraste com o dinamismo—e o optimismo—que caracterizavam a escola saída do 25 de Abril.

### Síntese

A análise das representações dos professores participantes sobre a realidade da praxis docente identificou as categorias *Natureza da Praxis Docente*, *Contextos Constrangentes da Praxis Docente* e *Situações Constrangentes da Praxis Docente*.

*Natureza da Praxis Docente.* Os professores caracterizam a natureza da praxis docente mediante a especificidade do trabalho, as finalidades e os valores a transmitir aos alunos. Quanto à *especificidade do trabalho docente*, os professores consideram que este trabalho exige deles uma atitude reflexiva, pelas seguintes razões:

- por requerer do professor a consciência do sentido e do alcance da sua acção;
- por implicar questionamento sobre as finalidades e os limites das suas funções;
- por supor também abertura às apreciações, críticas e sugestões dos pares;
- por se revestir dum sentido axiológico e ético;
- por pressupor competências específicas de realização, comuns a todos os agentes, conquanto essa posse comum não implique uniformidade de acção; na verdade, a acção docente requer muitas vezes flexibilidade e capacidade de improvisação.

Quanto às *finalidades da praxis docente*, a análise identificou uma finalidade formativa da pessoa, mediante

- a promoção do progresso dos alunos enquanto pessoas;
- incremento da autonomia e do espírito crítico dos alunos;
- a orientação dos alunos na descoberta de si mesmos e do mundo;
- a transmissão de valores.

A análise identificou também uma finalidade instrucional, que se realiza

- pela transmissão dos saberes curriculares de cada disciplina;
- pelo desenvolvimento, nos alunos, de formas de raciocínio e métodos de trabalho adequados.

Relativamente aos *valores a transmitir aos alunos*, os professores destacam valores sociais,

valores intelectuais, valores de relação e valores ético-morais como aqueles que devem guiar o indivíduo como cidadão e membro duma comunidade democrática.

*Contextos Constrangentes da Praxis Docente.* Esta praxis é sentida pelos professores como uma actividade marcada por dificuldades de diferentes ordens. Os sujeitos identificam os vários contextos em que ela se inscreve e analisam esses contextos em função de valores e atitudes neles dominantes, cujas repercussões ~~que~~ avaliam como negativas. Dos aspectos axiológicos do *contexto social*, os professores participantes destacam, entre outras, atitudes de facilitismo, de culto do hedonismo e de desresponsabilização, dominantes em muitos sectores da sociedade. No contexto profissional, os professores enfatizam a deficiente ética e a diminuta autonomia docentes e no contexto institucional é realçada a diminuição da eficácia da escola face aos valores e às realidades sociais.

*Situações constrangentes da praxis docente.* A praxis docente enfrenta diversas situações que, podendo condicioná-la de modo negativo, são pensadas pelos professores como situações constrangentes. A análise identificou situações dilemáticas no domínio das relações profissionais e no da prática pedagógica e situações conflituosas de ordem profissional, relacional, pedagógica e institucional. Dos dilemas pedagógicos destacam-se os que se reportam a opções teleológicas—formar o aluno para a cidadania *versus* formar o aluno para os saberes académicos—e a critérios educativos: agir em função de valores e princípios enunciados *versus* agir em função dos indivíduos e das situações. Entre os dilemas profissionais, o mais relevante parece o da questionabilidade *versus* inquestionabilidade dos critérios do professor.

Quanto aos conflitos de ordem profissional e de ordem institucional, são enfatizados, respectivamente, o que opõe autonomia e heteronomia do professor e o que opõe autonomia e heteronomia da escola; entre os de ordem relacional, destacam-se os conflitos de valores entre colegas e como conflitos de ordem pedagógica os professores enfatizam o que opõe liberdade individual e uniformização na escolha de estratégias, critérios de avaliação e grau de exigência. É, pois, nestes termos, que os professores perspectivam a sua praxis: reflexiva, orientada para fins de ordem formativa e instrucional e condicionada por situações e contextos que acentuam o grau de dificuldade que, por natureza, comporta.

## **Como Avaliam os Professores as Relações que Mantêm com os Diversos Membros da Comunidade Escolar?**

A complexidade das relações interpessoais e profissionais dos professores é pensada, no contexto deste estudo, como um factor de constrangimento da praxis docente. Com efeito, do discurso dos professores participantes parece emergir a convicção de que essa complexidade se manifesta em e, simultaneamente, resulta de atitudes e comportamentos que são percebidos como alguns dos factores agravantes das dificuldades que a praxis docente, já de si, comporta. Assim, a resposta à questão agora formulada será procurada mediante a análise dos resultados referentes à categoria *Atitudes e Comportamentos dos Professores, Constrangentes da Praxis Docente*.

### **Atitudes e Comportamentos dos Professores, Constrangentes da Praxis Docente**

Sendo certo que a actividade docente é condicionada por factores como os até aqui referidos, de ordem objectiva, não é menos certo que outros, de natureza subjectiva, a condicionam igualmente. Pertencem a esta classe atitudes e comportamentos dos próprios professores, cujos efeitos se manifestam tanto no plano institucional como no da relação pedagógica como, ainda, no das relações interpessoais e profissionais. São dimensões de análise desta categoria (1) Modos de (não) exercer a profissão, (2) Atitudes e comportamentos constrangentes da relação pedagógica e (3) Atitudes e comportamentos constrangentes das relações profissionais.

#### **Modos de (não) Exercer a Profissão**

Ao analisarem atitudes e modos de proceder dos professores no campo dos desempenhos profissionais, os sujeitos do estudo realçam os que consideram geradores de efeitos mais negativos. Tanto os professores experientes como os principiantes referem tais procedimentos, ocorrendo o tema no discurso de ambos os grupos de professores com uma frequência muito próxima, como é ilustrado no Quadro 9.

*Executar negligentemente as tarefas e os deveres profissionais.* A negligência na realização das tarefas e no cumprimento dos deveres profissionais é referida por sete sujeitos e enfatizada pelos professores experientes. Alguns sujeitos pronunciam-se nos seguintes termos:

Há pessoas que faltam. . . às reuniões, que se incompatibilizam porque não estão para fazer nenhum também, pronto, isso acontece também no meu grupo. (L, p.1)

Acho que as pessoas, no dia a dia, esquecem muito isso: “Ah, até devia, mas, pronto, faço logo”, ou então “faço amanhã”, ou até “faço da próxima vez, não há problema”. (P, p.3)

Muitas vezes as pessoas, e eu por mim o digo, eu muitas vezes vou para a reunião mal sabendo, ou li ali de repente, qual era os assuntos (*sic*) a tratar na reunião, eu acho que somos todos mais ou menos genuinamente preguiçosos, que as pessoas não preparam o assunto da reunião e não se documentam. Por exemplo estou a falar agora deste projecto educativo, as pessoas, pronto, não lêem o projecto educativo com atenção, ou muitas vezes a gente lê ... lê na lufa-lufa, vai para a reunião e todos nós estamos mais ou menos impreparados e é na altura, na reunião, que a gente está a analisar e, nessa altura, a reunião não pode ter bom rendimento, claro. (J, p.3)

Parece, pois, que a participação em reuniões é, muitas vezes, reduzida á mera presença física e que os temas a debater nelas são descurados ou mesmo ignorados. Júlio exemplifica com o projecto educativo da escola, para cuja elaboração os professores, reunidos nos seus grupos disciplinares, deveriam contribuir e para o qual, de facto, não contribuem, por não estarem preparados—informados e documentados—devido a “preguiça”, se não a desinteresse.

*Entender a docência como um trabalho temporário.* Esta atitude relativa à profissão é mencionada por sujeitos principiantes (N = 3) e sujeitos experientes (N = 4), sendo os primeiros mais insistentes nesta referência. De acordo com dois dos sujeitos que a mencionam, esta atitude parece manifestar-se em comportamentos que aparentam pouca preocupação com o trabalho a realizar, como a seguir se ilustra:

Colegas que vêm esporadicamente. . .fazem gala em aparentar esse carácter esporádico do estado deles na escola. . .não têm pejo nenhum em aparentar que são, de facto, pára-quedistas, ou seja, que estão aqui porque não conseguiram arranjar trabalho noutro lado, isto é um lugar de passagem, que não levam isto a sério, vêm cá dar umas aulas e logo a seguir voltam para casa (C, p. 6)

Alguns professores que caem no ensino de pára-quedas, à espera de arranjar outro emprego, e que estão assim numa de—e isso eu acho errado, não é, pronto, quando a pessoa é professor, é professor mesmo, acho que tem que assumir ser professor e não pensar “Eu daqui a uns tempos vou-me embora, portanto, deixa andar e levo isto na maior!”, e infelizmente há muitas situações destas, não é? (L, p. 4)

*Sobrepôr os interesses pessoais aos interesses da escola e dos alunos.* A subordinação dos interesses da escola e dos alunos aos interesses pessoais dos professores é a atitude mencionada por cinco sujeitos (dois experientes e três principiantes, sendo destes o maior número de referências, como o Quadro 9 mostra), atitude que parece reflectir-se no modo

como é realizada a actividade docente. Um dos sujeitos considera que as diferenças e os desentendimentos pessoais entre colegas, quando dificultam o trabalho de equipa, podem representar, ainda que sob outra forma, esta prevalência dos interesses individuais sobre os dos alunos ou os da escola. Transcrevem-se, a seguir, algumas citações ilustrativas.

Os professores têm tendência para colocar os seus interesses pessoais à frente dos interesses do grupo [disciplinar] e da escola, por exemplo se tiverem que optar entre o interesse do grupo e da escola e a sua própria formação profissional. . .As pessoas são demasiado individualistas e pensam é na sua vida primeiro e só depois pensam na escola e no grupo. (M, p. 16)

Um professor quer um horário assim ou quer um horário assado. . .eu infelizmente já vi escolas onde se fizeram horários. . .a favor de determinadas pessoas, autenticamente verdadeiras regalias e depois, no grupo, sofreram-se as consequências de outras pessoas terem horários péssimos. . . Nesta escola já vi professores que querem ir passear, metem um atestado médico, vão-se embora, abandonam a escola durante um mês e a doença é uma doença passada na Tailândia... (J, p. 3)

#### Quadro 9

##### *Distribuição de Frequências Relativas aos Modos de (não) Exercer a Profissão*

Indicadores	Sujeitos inic		Sujeitos exp		F Totais
	N	F	N	F	
- Executar negligentemente as tarefas e os deveres profissionais	3	9	4	19	28
- Entender a docência como um trabalho temporário	3	14	4	11	25
- Sobrepor os interesses pessoais aos interesses da escola e dos alunos	3	12	2	8	20
- Restringir a actividade docente ao cumprimento das tarefas e do horário lectivos	1	7	1	6	13
		n = 42		n = 44	n = 86

Uma das formas pelas quais se manifesta esta primazia dos interesse pessoais será a da escolha do horário do professor e haverá escolas onde alguns gozarão de determinados privilégios, por motivos vários, dos quais decorrem situações de pouca equidade entre os professores. Outra forma será a do recurso ao atestado médico para fins distintos daqueles que lhe são próprios.


*Restringir a actividade docente ao cumprimento das tarefas e do horário lectivos.* Segundo esta perspectiva, referida por dois sujeitos, um principiante e um experiente, como se pode ver no Quadro 9, a actividade docente esgotar-se-ia no cumprimento das horas lectivas e recusaria qualquer tarefa que fosse além delas. Um dos sujeitos parece convicto de que esta



atitude é mais frequente em professores que já conseguiram estabilidade profissional, conquanto reconheça que não é exclusiva deles. Dizem dois dos participantes:

A mim choca-me um bocado às vezes é quando chega a altura de reuniões, por exemplo, ou a altura de provas globais, ouvir colegas dizer: “eu, fim de semana, não pego, ninguém, me paga para isso!”. . . uma grande parte da malta mais nova, dos professores mais novos, acho que vêem as coisa um bocadinho de forma diferente, penso eu. . . também conheço colegas meus com a minha idade mas já com vícios, também. . .que parece que já estabilizaram e não querem fazer absolutamente mais nada e acabou (P, pp. 10 e 11)

[É visível] a falta de empenho de muitos docentes, a falta de empenho nas actividades da escola que não sejam meramente lectivas ou burocráticas; constatamos de facto a passividade e a inércia, já para não dizer, realmente, falta de interesse dos professores em muitas actividades da escola que não tenham directamente a ver com aquilo que é para eles a escola ou mesmo, às vezes, até que tenha (C, p.1).

Assim, haverá professores que têm da profissão e da escola uma visão muito pessoal, talvez redutora, considerando que não lhes compete ir além do estrito cumprimento do horário lectivo e que a remuneração que auferem apenas se reporta a esse horário. Outros manifestarão pouco empenhamento em realizar o que ultrapasse o trabalho lectivo e as tarefas administrativas que  acompanham.

### **Atitudes e Comportamentos Docentes Constrangentes da Relação Pedagógica**

As atitudes docentes que afectam negativamente a realização da prática pedagógica podem ser agrupadas segundo dois critérios: o ético-moral e o pedagógico, como se apresenta no Quadro 10. No que concerne às primeiras, os professores, maioritariamente, referem o desrespeito pelo aluno enquanto pessoa (nove sujeitos em dez, em especial os professores no início da carreira profissional). O conjunto das atitudes de natureza ético-moral reúne o maior número de referências, sendo os professores principiantes quem mais as refere. Relativamente às atitudes de carácter pedagógico, os professores participantes salientam o excesso de rigor e intransigência e, no conjunto, estas atitudes são referidas mais insistentemente pelos professores experientes. *Preconceito e discriminação* e *Protecção excessiva dos alunos* podem reportar-se tanto à avaliação de conhecimentos como à avaliação de comportamentos dos alunos, e o discurso dos professores participantes parece sugerir esta mesma leitura, como adiante se exemplifica.

Quadro 10

*Distribuição de Frequências Relativas às Atitudes e Comportamentos Docentes Constrangentes da Relação Pedagógica*

Indicadores	Sujeitos inic		Sujeitos exp		F Totais
	N	F	N	F	
<b>De carácter ético-moral</b>					
- Desrespeito pelo aluno enquanto pessoa	5	48	4	13	61
- Precipitação em juízos e acções	4	17	3	18	35
- Preconceito e discriminação racial ou de outra natureza	4	18	3	15	32
- Imposição das suas opiniões e convicções pessoais aos alunos	3	10	2	18	28
- Insuficiente preocupação com a formação humana e ética dos alunos	2	11	2	14	25
		F = 104		F = 78	F = 182
<b>De carácter pedagógico</b>					
- Excesso de rigor e intransigência	4	25	4	30	55
- Facilitismo e permissividade	2	3	2	8	11
- Protecção excessiva dos alunos	2	10	1	1	11
- Sobreposição da avaliação ao ensino e às aprendizagens	2	4	1	2	6
- Práticas rotineiras e resistência à inovação	1	1	2	4	5
		F = 43		F = 45	F = 88

*Atitudes e comportamentos de natureza ético-moral – Desrespeito pelo aluno enquanto pessoa.* Do discurso dos sujeitos (cinco principiantes e quatro experientes), que consideram que esta atitude afecta negativamente a relação pedagógica, pode-se inferir que o desrespeito parece assumir diferentes formas, como ferir a dignidade do aluno, ou manifestar relativamente a ele expectativas negativas, como a seguir se exemplifica:

Ferir a dignidade dum aluno deve ser das piores coisas que o professor pode fazer, e a legislação contempla isso numa forma peremptória, a agressão física a um aluno; mas há outro tipo de agressões ou outro tipo de actuações em relação a um aluno e que podem ferir a sua dignidade e que são tão ou mais gravosas do que o tabefe. (A, p. 7)

[Por vezes] não é respeitada a individualidade do aluno e há um espaço que lhe diz respeito, uma espécie de assunção da inocência, que é claramente violada, parte-se do princípio, condena-se logo à partida e eu acho que isso é pena capital, acho que não se deve fazer isso, não se deve dizer logo no início, no fim do primeiro período, "Olhe, você não ... por muito que se esforce já não vai conseguir." . . quando nós menorizamos os outros, os outros comportam-se da forma como nós esperamos. . . o pensamento do aluno poderia ser: "se é isso que é esperado de mim, é isso que me vai ser reiteradamente apontado ao longo da minha vida, então, para além da fama vou ter o proveito" (M, pp.11 e 12)

O desrespeito pelo aluno na sua singularidade individual pode acontecer quando o professor

avalia ou ajuíza acerca dele sem os necessários fundamentos, quando tem perante o aluno uma atitude precipitada de inculpação, por exemplo, ou uma expectativa negativa sem que haja razões suficientes para isso.

*Juízos e acções precipitados, preconceituosos e discriminatórios e atitudes demasiado proteccionistas dos alunos.* Qualquer destas atitudes, dada a sua carga valorativa, pode ser entendida simultaneamente como pertencente ao domínio ético-moral e ao domínio da relação pedagógica. O discurso dos professores participantes sugere que os juízos preconceituosos e discriminatórios de professores sobre os alunos, quer a discriminação seja racial quer seja de qualquer outro tipo, como aquela que um professor pratica, quase inconscientemente, quando protege alunos que considera alvos de alguma forma de injustiça, não só podem fragilizar um aluno que já seja naturalmente inseguro, como podem agravar comportamentos tendencialmente rebeldes. Atitudes excessivamente proteccionistas dos alunos, que um dos sujeitos atribui a uma espécie de precipitação afectiva por parte de professores, envolverão igualmente riscos, por poderem potenciar sentimentos de insegurança nos alunos e limitar a consolidação da auto-estima. As atitudes preconceituosas são mencionadas por quatro professores principiantes e quatro experientes, como se pode constatar no Quadro 10 e as atitudes proteccionistas por dois professores principiantes e por um experiente; em ambos os casos, a frequência de ocorrências é mais elevada nos professores principiantes. A título de exemplo de julgamento precipitado e preconceituoso, um dos sujeitos narra uma situação com a qual contactou de muito perto e que pode ser também tomada como pouco respeitadora da pessoa do aluno:

Nos Açores. . . havia um aluno muito complicado que era da minha direcção de turma e ele tinha cometido um grave erro, na adolescência, lá na escola tinha assaltado a reprografia; e então. . . lá está, uma coisa que eu achei uma aberração: a polícia foi à escola buscar o menino algemado! Quer dizer, não há para um adolescente coisa mais marcante do que, em pleno universo estudantil, no meio dos seus amigos, sair como se fosse um autêntico criminoso. A partir daí, tudo o que acontecia na escola era culpa dele (P, p. 8).

Exemplos relativos a comportamentos discriminatórios por excesso de proteccionismo:

Eu sou também uma pessoa com uma mentalidade discriminatória terrível, em geral tenho uma tendência muito difícil de combater, de discriminar protegendo e beneficiando os alunos que normalmente nessa discriminação são prejudicados e perseguidos. Eu tenho tido alunos, por exemplo, de cor. . . e. . . a certa altura confronto-me com o estar a beneficiá-los extraordinariamente; normalmente têm sido alunos oriundos das ex-colónias, alunos que têm algumas dificuldades com o domínio da língua e eu, no fundo utilizando esse pretexto, muitas vezes acabo por

discriminá-los beneficiando-os; não nos podemos esquecer que é também uma forma de discriminação. E, enfim, tento corrigir quanto possível porque, de facto, acho que isso também tem um aspecto negativo que é o de, por um lado, prejudicar relativamente os outros, por outro lado também de ferir a própria dignidade do aluno, não é, porque muitas vezes os outros colegas podem perceber que há ali uma protecção e isso pode jogar contra a dignidade do aluno e, portanto, enfim, é outro dos problemas com que muitas vezes nos confrontamos e que temos que gerir (A, p. 7)

Eu até acho que às vezes é feio esteticamente estar ali um aluno que não percebe nada do que está a ler e a gente estar a tentar fazer com que ele perceba as evidências mais evidentes, até aos olhos dos outros. . . Às vezes eu procuro fazê-los avançar, mas depois penso: isto até é desumano, ou inestético, por isso, muitas vezes, quando vejo os exercícios deles, então vou ter imensa bonomia, imensa, para não os vexar e para valorizar qualquer coisa que eles tenham feito. Também, outra vez, não sei se é producente (B, p.13)

Uma coisa que me fazia ou que ainda faz um pouco de impressão, que eu achava que me diminuía um pouco, era eu ouvir falar colegas, mas aí eram mulheres, falarem dos alunos como "as minhas crianças" ou "os meus miúdos" e eu achava aquilo extraordinário, eu não conseguia sentir isso em relação aos meus; respeito-os enquanto pessoas, enquanto adolescentes e tento responder a todas as suas questões e potenciar um bocadinho a sua capacidade crítica e o seu conhecimento, mas não tenho essa tendência para os colocar debaixo da minha asa, para diminuí-los ao ponto de ver neles meus filhos, assim de uma forma arquetípica, ou de me preocupar assim muito com eles, ou de achar que eles são crianças ou miúdos. E não sei até que ponto é que é necessário. (M, p. 10)

*Insuficiente preocupação com a formação humana e ética dos alunos.* A formação humana e ética dos alunos parece ser descurada nas escolas, é esta a convicção de alguns dos sujeitos do estudo (N = 4). Aparentemente, a escola reduzirá a sua acção ao ensino dos conteúdos curriculares e à avaliação dos respectivos conhecimentos e os professores, individualmente, não verão grandes motivos para proceder de modo diferente. No entanto, pensam alguns sujeitos, os professores deveriam, contrariando os procedimentos rotineiros e habituais, intervir na formação dos jovens enquanto cidadãos. Estas perspectivas vêm ilustradas nas citações seguintes:

Eu acho que infelizmente a escola faz, em relação aos alunos, só isto: sabem ou não sabem, fazem ou não fazem. O problema da formação pessoal dos alunos é muito descurado. Eu digo mesmo: também não faço; e até por uma razão: normalmente o professor, se tenta entrar nesse caminho, tem graves dissabores e tem uma péssima resposta dos alunos e até da comunidade em geral, dos encarregados de educação e dos outros colegas do grupo (J, p.13)

Parece, então, que a formação pessoal dos alunos na escola é problemática e que, em certos

casos, as tentativas dos professores nesse sentido são mal aceites pelos alunos, pelos seus pais e mesmo por outros professores. Esta será uma das razões pelas quais é descurada, mas não a única; o próprio sistema de ensino, se bem que atribua à escola funções formativas do aluno como pessoa, não consolida nem mesmo cultiva a realização de tais funções. Não será essa uma forma de manter hábitos e inércias?

Penso que, em virtude do sistema e em virtude também, enfim, da tradição, do peso do hábito e da inércia, muitos de nós reduzimos a nossa actividade de professores realmente só, só à docência, só à transmissão de conhecimentos e só ao espaço da sala de aula. Eu, se calhar, até também faço muito mais isso do que estou a dizer que gostaria de fazer; nós, professores, como agentes da escola e do ensino, devíamos ter um papel mais activo na formação do indivíduo e do cidadão nestes dias que vão correndo . . .isso faz parte, justamente, da formação e da ética, aprender a viver em sociedade e em grupo, não é, a escola é isso, a escola deveria ser isso (C, pp. 2 e 17)

A questão ética é pouco abordada e a questão da coerência também não é muito; é uma questão mesmo de formação, de formação ética ou moral, nesse sentido de a pessoa saber como estar no mundo (M, p. 11)

Esta visão da docência confinada à transmissão do currículo formal poderá ser lida, ainda, como uma das razões que levam muitos professores, na opinião de três dos sujeitos do estudo, a manterem práticas pedagógicas rotineiras e a oporem resistência à inovação no exercício da docência.

*Imposição aos alunos das opiniões e convicções pessoais do professor.* O facto de alguns professores apresentarem aos alunos, habitualmente, as suas opiniões pessoais sobre os assuntos que leccionam é entendido por cinco sujeitos do estudo como um factor que se reflecte negativamente no ensino e na aprendizagem. Este procedimento, além de poder ser considerado endoutrinador, condicionaria a formação da opinião do aluno, e arriscaria reduzir-lhe o campo de reflexão, como as citações seguintes referem:

Um professor tem que ter muita cautela, dar informação e não cair na opinião pessoal. . . porque cada um tem que fazer o seu caminho (B, p. 14)

O erro número um num professor é envolver as suas posições pessoais em discussão directa com os alunos (D, p. 14)

acho que há coisas que são realmente de opinião ou de atitude, que eles podem tomar. . . não digo como dogmas, mas como grandes verdades a seguir e que não interessa, porque eu acho que interessa é realmente pensar sobre elas (C, p. 15)

Parece, pois, que o professor deveria fazer reserva da sua opinião: informar não é opinar.

*Atitudes excessivas de rigor e intransigência e atitudes excessivas de facilitismo e de permissividade.* Estas atitudes manifestam-se não só na apreciação, feita pelos professores, no “seu radicalismo horrível”, de comportamentos, valores e atitudes dos alunos, mas também na avaliação dos conhecimentos curriculares. Oito professores participantes (quatro principiantes e quatro experientes, estes com maior ênfase, como o Quadro 10 mostra), referem o excesso de rigor e a “dureza” que, supondo a convicção de estar na “posse da verdade”, podem levar o professor a “cometer injustiças” e a ser antipedagógico, impondo uma “barreira fatal”, como as citações seguintes ilustram.

O problema é a posse da verdade que certos professores têm de graça, a mania dos seus valores, impõem os seus valores e, portanto são duma dureza e dum radicalismo horrível. . É isso que eu acho e há muitos professores assim, por acaso, estão na posse da verdade (B, pp. 6)

Se queremos impor [valores] a torto e a direito e não ligamos aos meios nem sabemos se estamos a cometer injustiças, pode criar, de facto, situações muito embaraçosas e conflituosas (P, p.7)

Quando [o professor] afirma, relativamente à avaliação, que “só tem aproveitamento quem se esforçar e atingir os objectivos” ele. . põe esta meta para os alunos, põe esta meta como se fosse, sei lá, uma barreira fatal, não é? um cadafalso, assim uma coisa horrível. Eu acho que dizer isto assim aos alunos realmente não é pedagógico. Isto não é pedagógico porque – lá está – apresenta essa meta dos objectivos como um papão, como qualquer coisa de dificilmente inatingível (*sic*) (C, p. 10)

Quatro sujeitos (dois de cada grupo de professores) referem o facilitismo e a permissividade, atitudes que se traduzem na demasiada facilitação do ensino e na permissividade exagerada em relação ao comportamento disciplinar dos alunos. A permissividade pode traduzir-se ~~nem~~ numa familiaridade exagerada com os alunos ou numa incapacidade para encontrar o equilíbrio entre autoridade e afabilidade. O facilitismo, considerado não formativo, é susceptível de criar nos alunos uma imagem ilusória de si mesmos e dos seus saberes, que não deixará de ser desmentida em contacto com a realidade do mundo do trabalho. Os sujeitos parecem pensar que qualquer destas atitudes condicionará negativamente a praxis docente e a dificuldade estará em encontrar uma forma de relação pedagógica que seja simultaneamente próxima, respeitosa e produtiva no que concerne ao trabalho escolar. Três dos participantes fazem as seguintes considerações:

O professor tem que se saber aproximar dos alunos, mas também tem que dosear essa aproximação, saber estar com os alunos sem, no entanto, permitir que os alunos o tratem...pronto, permitir tudo, não é, que seja “tu cá, tu lá” quase e,

realmente há professores assim, que inclusivamente vão para as discotecas com os alunos. (L, p. 5)

A amizade e a relação afectiva com limites não anula. . . a relação pedagógica; desde que tenha limites, claro, mas não anula. . . Se não se mostra os dentes. . . é muito pior a relação e a aprendizagem. Se se mostra de mais os dentes, cai no facilitarismo (*sic*), na permissividade e a relação pedagógica também se vai. (P, pp. 15 e 16)

O facilitismo não é formativo nestas idades, acho que não. Acho que há uma idade para facilitar e para um ensino mais lúdico e depois há outra em que já se tem de começar a exigir mais, porque acho que isso só faz bem, até, só desenvolve. . . o espírito de reflexão e o espírito crítico dos jovens e que os prepara inclusivamente melhor para o mercado de trabalho. Acho que isto [o facilitismo] é uma ilusão e às vezes até uma fraude, quase, e os alunos de 11.º e 12.º já sabem ver isso, reconhecem isso, que andam a ser enganados, durante uma série de anos, com notas que não correspondem realmente àquilo que eles valem (C, p.12)

*Sobreposição da avaliação ao ensino e à aprendizagem.* Este procedimento, segundo os três sujeitos que o referem, tende a distorcer o entendimento das prioridades do processo de ensino e de aprendizagem. O próprio sistema de ensino, com o aparente apoio de professores e encarregados de educação, parece determinar este modo de agir, atribuindo à avaliação e à classificação dos alunos importância decisiva no traçado da sua vida futura, académica ou profissional, como a citação seguinte ilustra:

Há às vezes uma importância excessiva dada à classificação, ou somos nós próprios que a damos, ou é o sistema, por mecanismos vários e normalmente é esse [o processo de classificação] que suscita problemas, porque justamente esse é que dita as regras, depois, que têm consequências no futuro pessoal ou profissional do aluno em questão, não é? Pois aí é que está ... O encarregado de educação, normalmente, não se queixa se o filho não aprende o que ele julga que ele deve aprender na escola, nas diversas disciplinas; queixa-se é se ele teve notas abaixo daquilo que é bom que tenha, que é útil que tenha (C, pp. 11-12)

### **Atitudes e Comportamentos Constrangentes das Relações Profissionais**

Os docentes deste estudo consideram que são frequentes entre colegas atitudes e comportamentos que denunciam pouco respeito mútuo, quer no plano pessoal quer no plano profissional, atitudes e comportamentos que se podem manifestar de diferentes modos. Uma das formas de desrespeitar os colegas, referida por todos os sujeitos (N = 10), como é visível no Quadro 11, consiste em discriminá-los de várias formas, nomeadamente em função do tempo de permanência na profissão. Outra forma de desrespeito, mencionada por oito professores, consiste em criticar os colegas pelos valores, atitudes e comportamentos que

manifestam. No domínio da cooperação e da solidariedade profissional, os professores sublinham as dificuldades de comunicação e de diálogo e a desmotivação relativamente ao trabalho (respectivamente, N = 7 e N = 8). No conjunto, as atitudes e comportamentos denunciadoras do grau de respeito mútuo entre colegas são referidas com maior insistência pelos professores principiantes, enquanto as atitudes relativas à cooperação são enfatizadas pelos professores experientes

*Discriminação de colegas pelo tempo de permanência na profissão.* Os professores consideram que há entre colegas atitudes discriminatórias associadas ao tempo de permanência na profissão. A discriminação parece ser especialmente sentida pelos professores mais jovens, que mencionam uma certa frieza no modo como serão recebidos nas escolas, alguma desconfiança em relação às suas competências profissionais e indiferença, quando não mesmo rejeição, perante eventuais iniciativas de trabalho que apresentem. Aparentemente, os professores experientes reconhecem pertinência nesta avaliação dos colegas principiantes e eles próprios evocam a sua experiência passada, geralmente de idêntico teor.

Exemplos de apreciação de professores principiantes:

Aquele que chega de novo, aquele que é novo, é recebido com uma certa frieza, é desconhecido e, então, a pessoa tem tendência para estabelecer uma espécie de período de reconhecimento ou de experimentação, está sempre desconfiada (M, p. 17)

É um problema que sucede muito enquanto nós somos mais novos, temos muitas pessoas que chegam ao pé de nós—erradamente, quanto a mim—põem em causa determinada competência, puramente pela experiência que já têm (R, p. 8)

Quando cheguei aos Açores deram-me o cargo de responsável do clube dos audiovisuais para completar o horário; e eu cheguei lá e quis introduzir uma mediateca. . . e lembro-me perfeitamente da reacção que tive, que foi negativa, não consegui incrementar a mediateca porque, exactamente, era um bocado olhada como “esta novata está aqui a fazer, esta novata vem agora, que não tem experiência nenhuma, quer aqui fazer flores”; avariavam os retroprojectores, era preciso mandá-los arranjar: entravava-se... (P, p. 13)

Exemplos de comentários de professores experientes:

Há da parte dos professores do quadro permanente duma escola, às vezes, uma certa desconfiança por aquilo que eu chamaria um pára-quedista que cai aqui e que se vai embora. . . uma certa atitude de preconceito contra o provisório; na minha experiência de vida, até não considero isso correcto porque tenho visto muitos indivíduos, professores provisórios, que vêm e estão uns meses e se vão embora, e que têm uma atitude profissional e humana tão boa ou melhor do que os outros. . . Há uma certa atitude de preconceito contra o provisório, isso há. . . Uma



das coisas que eu tentei sempre fazer e acho que não fazer é causa, às vezes, de maus entendidos, é o seguinte: é, quando um colega novo vem, não lhe dar um mínimo de apoio da parte do grupo na integração das pessoas; e eu, é caso para dizer, pessoalmente, até já me senti mal de algumas escolas ter caído, nos meus primeiros tempos, e senti isso muito mal porque “olha, toma lá, tens o horário, dá as aulas” e acabou, ninguém dá um apoiozinho. (J, pp. 4-5)

[Há] pessoas mais velhas que dizem: “esta é uma novata!”. E duvidam; é um bocado isso, as pessoas julgarem que por terem mais tempo de serviço sabem mais do que as outras que não têm tanta experiência. (L, p. 9)

*Cumplicidade entre os professores do quadro.* Em consonância com as atitudes discriminatórias e, possivelmente, como corolário delas, uma certa forma de cumplicidade entre os professores do quadro é também mencionada por oito sujeitos (quatro principiantes e quatro experientes). Deste modo, os referidos professores tenderiam a ser mais tolerantes relativamente a comportamentos pouco correctos, no caso de serem os seus pares a tê-los, do que seriam se de professores provisórios se tratasse. Um dos sujeitos afirma, a propósito:

Não há dúvida nenhuma que nas escolas há um bocadinho de discriminação dos colegas provisórios relativamente aos colegas do quadro e essa discriminação manifesta-se em muitas coisas e inclusivamente há tolerância ou intolerância em relação a falhas, quer falhas reais quer falhas admitidas, não é? Há, há, de facto, uma situação de discriminação que é muito, muito frequente. Penso que sim, de facto, aquilo de que eu te falava há pouco, aquela cumplicidade muitas vezes incorrecta e doentia gera-se, principalmente, entre as pessoas do quadro, eu penso que há muito a tentação de encobrir um colega estável na escola, eu penso que isso é muito frequente e de facto é uma das frentes da discriminação entre os colegas do quadro numa escola e os colegas mais saltitantes. (A, p. 6)

Outro sujeito avalia nos seguintes termos a situação do professor provisório:

Menos conhecido, menos cúmplice, mais fragilizado, com menos raízes, mais fácil de atacar; mais fácil de atacar porque ninguém o conhece. Se calhar não tem uma opinião que seja tão valorizada como uma opinião de alguém que já está há mais tempo (F, pp. 4 e 5)

*Críticas a atitudes, valores e comportamentos de colegas.* Comportamentos críticos são consideradas igualmente frequentes, por alguns sujeitos do estudo (N = 8), como formas de desrespeito associadas a julgamentos precipitados ou infundados. Estes, mencionados por seis sujeitos, como o Quadro 11 mostra, parecem traduzir, por um lado, certo dogmatismo de quem assim ajuíza e, por outro, indelicadeza, falta de sensibilidade, pouca cordialidade, atitudes que podem mesmo chegar a acusações e denúncias. As citações seguintes são

ilustrativas deste modo de relacionamento:

Às vezes, os professores não respeitam muito os direitos dos colegas. . . têm um sentido crítico e estão sempre prontos a ajuizar do comportamento dos outros. . . e a fazer, às vezes, conclusões muito precipitadas. . . tendem a fazer juízos precipitados e a ser pouco compreensivos em relação aos colegas (M, pp. 14 e 18)

A questão do decidir imediatamente, portanto sem ponderar as coisas. . . o que falha aqui é mesmo o estabelecimento de formas de estar e formas de trabalhar uns com os outros (R, p.8)

Exemplos de indelicadeza e de falta de cordialidade:

[Há no meu grupo] pessoas que me deixam de falar, mas eu costumo cumprimentar sempre quando chego, um *bom dia* alto, mas há pessoas que não, fingem que não [ouvem], que não querem conversar (L, p. 2)

É cobardia dar facadinhas pelas costas, não ser frontal;. . . embarcar nestas deslealdades, pequeninas ou maiores, e em acusações, em processos, em inquirições cria um clima de suspeição e de intriga que está um bocado a campear, tanto quanto eu ouço, por essas escolas todas (C, pp. 4 e 5)

#### Quadro 11

*Distribuição de Frequências Relativas a Atitudes e Comportamentos Constrangentes das Relações Profissionais*

Indicadores	Sujeitos inic		Sujeitos exp		F Totais
	N	F	N	F	
<b>No domínio do respeito mútuo</b>					
- Discriminação de colegas pelo tempo de permanência na profissão	5	60	5	36	96
- Críticas às atitudes, valores e comportamentos dos colegas	5	37	3	34	71
- Julgamentos precipitados ou infundados e dogmatismo	4	22	2	10	32
- Cumplicidade excessiva entre professores do quadro	4	9	4	12	21
- Indelicadeza e insensibilidade	3	5	4	14	19
- Falta de cordialidade	0	0	2	3	3
		F = 133		F = 109	F = 242
<b>No domínio da cooperação e da solidariedade profissional</b>					
- Diálogo e comunicação deficientes	4	27	3	18	45
- Desmotivação e desinteresse pelo trabalho	3	6	5	17	23
- Abuso do poder conferido por um cargo	4	8	2	12	20
- Individualismo	3	11	4	8	19
- Reduzida atenção aos outros	3	7	3	6	13
- Fuga às responsabilidades	1	2	4	8	10
		F = 61		F = 69	F = 130

*Atitudes e comportamentos atentatórios da cooperação e da solidariedade profissional.*

Neste domínio, os professores participantes salientam as seguintes atitudes e comportamentos, que se podem ler no Quadro 11: individualismo, comunicação deficiente, desmotivação, fuga às responsabilidades e abuso de poder.

*Individualismo e reduzida atenção aos outros.* Estas são atitudes consideradas frequentes por alguns sujeitos (respectivamente, N = 7 e N = 6), parecendo condicionar a comunicação e o diálogo e dificultá-los. O hábito de trabalhar de forma solitária, partilhando pouco com os colegas, é salientado pelos professores participantes e associado a um fraco sentido de pertença à profissão, como as citações seguintes referem:

O professor trabalha sozinho em casa, escolhe os seus próprios materiais, faz as suas leituras. . . e acaba por acontecer o professor muito ligado ao seu ego, tem pouco consciência do outro (P, p. 3)

A pessoa trabalha em casa, tem os seus métodos, tem as suas planificações, aquilo que faz depende em grande parte de si mesmo e então não me parece, às vezes, haver um grande espírito de grupo ou de partilha. . . falta um pouco de solidariedade, um bocadinho de sentido de pertença a um grupo, a uma profissão, a um saber (M, p. 20).

Eles [colegas de grupo] são muito bons profissionais individualmente mas, em termos de grupo, não me senti assim muito apoiado para fazer outras coisas (R, p.3).

Na escola acontece esta dificuldade no diálogo, há um problema de comunicação. . . vivemos muito reflectidos no nosso próprio espelho, na nossa actuação como professor, temos muito pouco *feedback* (sic) (A, pp. 2 e 10)

Logo, o individualismo dos professores é visto também como um problema de comunicação e associado—como causa ou como efeito?—à dificuldade de diálogo que parece condicionar as suas relações profissionais.

*Desmotivação e desinteresse pelo trabalho.* Esta forma de estar, referida por oito sujeitos, caracterizará o quotidiano escolar de muitos professores, como se houvesse uma espécie de fuga às responsabilidades ou, pelo menos uma certa atenuação do sentido de responsabilidade profissional, aspecto que é mencionado por cinco sujeitos. Destas atitudes resultarão comportamentos de fraca participação na vida da escola e de redução do trabalho docente, tanto quanto possível, ao cumprimento do horário lectivo, como se ilustra nas citações seguintes.

Constatamos, de facto, a passividade e a inércia, já para não dizer, realmente, falta de interesse dos professores em muitas actividades da escola (C, p 1)

A desmotivação dos professores é uma realidade que é muito presente, até aqui na nossa escola e na vida que vivemos, a dificuldade que temos muitas vezes em mobilizar os colegas para a sua participação na escola. . . Por exemplo, aqui na escola houve cursos de formação no meu grupo relacionados com áreas científicas do meu grupo; não houve um colega daqui da escola que participasse nesses cursos, nenhum dos colegas aqui do meu grupo participou no curso e em muitos casos era só sair da sua sala de aula e entrar na sala ao lado para assistir ao curso. (A, pp.1 e 2)

[Alguns] colegas, por um acumular de experiências e . . . de situações que se calhar lhes aconteceram, acabam por se distanciar, conforme mais habituados estão à escola; esse hábito acaba por ser mau, no sentido em que começam a afastar-se, começam a não dar tanto de si aos colegas (R, p. 3)

Parece, pois, que a permanência continuada do professor numa mesma escola pode ser indutora dum certo distanciamento em relação ao trabalho, resultante de práticas que acabam por tornar-se rotineiras e às quais o professor se acomodou, pondo nelas cada vez menos de si.

*Abuso do poder conferido por um cargo.* Esta atitude parece afectar alguns professores, quando estão no desempenho de qualquer cargo administrativo ou pedagógico, levando-os a certas formas de desrespeito pelos colegas. O abuso de poder, referido por seis sujeitos, como se pode ler no Quadro 11, conduz a actuações indevidas, como a de um professor que,

sendo elemento do Conselho Directivo, se achou no direito de pôr em dúvida a competência dum colega; portanto, exorbitou dos seus poderes enquanto elemento do Conselho Directivo e das suas funções (C; p.9)

Um sujeito qualifica esta forma de proceder como “uma usurpação de poder, uma falta de ética pessoal, profissional e deontológica (P, p. 14).

## Síntese

A análise das representações dos sujeitos sobre as atitudes e os comportamentos dos professores percepcionados como dificultadores do seu trabalho permitiu identificar a categoria *Atitudes e Comportamentos dos Professores, Constrangentes da Praxis Docente*.

*Atitudes e procedimentos no campo dos desempenhos profissionais.* No que concerne a estas atitudes e modos de proceder, os professores salientam, como geradores de efeitos negativos na praxis docente, os seguintes modos de (não) exercer a profissão:

- Entendimento da docência como um trabalho temporário;
- Desempenho negligente das funções e dos deveres profissionais;

- Sobreposição dos interesses pessoais aos interesses da escola e dos alunos;
- Restrição da actividade docente ao cumprimento das tarefas e do horário lectivos.

O facto de um professor encarar a docência como um trabalho mais ou menos provisório e não como o resultado duma opção profissional pode conduzir ao desempenho negligente das respectivas funções, tanto no que concerne à actividade lectiva propriamente dita como ao cumprimento de outras tarefas docentes, nelas incluindo a própria planificação do trabalho, a elaboração de instrumentos de avaliação e a correcção dos trabalhos dos alunos, ou a participação em reuniões de trabalho ou em acções de formação. Isto significa que o professor restringe a sua actividade profissional ao cumprimento estrito do horário lectivo e, deste modo, descure o cumprimento de vários deveres e regras profissionais. Significará, ao mesmo tempo, que os interesses da escola e dos alunos, enquanto interesses educacionais, são subordinados aos interesses pessoais do professor.

*Atitudes e aos comportamentos constrangentes da relação pedagógica.* Neste campo de comportamentos e atitudes, os professores distinguem o aspecto ético-moral e o pedagógico propriamente dito. Do ponto de vista ético – moral, os professores referem as atitudes e os comportamentos que a seguir se apresentam:

- Desrespeito pelo aluno enquanto pessoa;
- Precipitação em juízos e acções;
- Imposição aos alunos das opiniões e convicções pessoais do professor;
- Preconceitos e discriminação racial ou de outra natureza;
- Insuficiente preocupação com a formação humana e ética dos alunos.

Do ponto de vista pedagógico, os comportamentos e as atitudes que os professores referem são:

- Excesso de rigor e intransigência;
- Facilitismo e permissividade;
- Protecção excessiva dos alunos;
- Sobreposição da avaliação ao ensino e às aprendizagens;
- Práticas rotineiras e resistência à inovação.

Comportamentos docentes que traduzem desrespeito pela pessoa do aluno apresentam-se sob

diferentes facetas, entre elas certas formas de menorização ou mesmo de vexação, que ocorrem facilmente quando o professor revela a um aluno as baixas expectativas que tem em relação a ele ou usa de sarcasmo ao comentar os seus desempenhos. Também se desrespeita o aluno quando a avaliação do seu trabalho ou dos seus comportamentos é feita de modo precipitado e condicionada por preconceitos, raciais ou de qualquer outra natureza, em consequência dos quais o aluno é objecto de algum tipo de discriminação. É ainda perspectivada como tendo efeitos negativos no plano pedagógico a actuação docente que se resume à transmissão de conteúdos curriculares e à avaliação dos conhecimentos e descara a formação humana e ética dos alunos, conquanto se reconheça a natureza polémica desta tarefa, pelos aspectos axiológicos que envolve. Ainda o facto de o professor manifestar aos alunos as suas opiniões pessoais sobre os temas ou problemas que lhes apresenta como conteúdos curriculares, ou de partilhar com eles aspectos das respectivas vidas privadas é avaliado negativamente pelos sujeitos do estudo, por ser atentatório da desejada construção pessoal dos saberes por parte do aluno e geradora de dependências e de seguidismos, devendo o professor, consequentemente, ser o mais neutral possível.

No que concerne especificamente aos aspectos pedagógicos, os professores põem em relevo as consequências inibidoras do progresso dos alunos que decorrem do excesso de rigor e de intransigência do professor, ou da intolerância, esquecendo por vezes a idade e o nível de maturidade de quem se está a avaliar. Atitudes demasiado facilitadoras, demasiado permissivas ou demasiado protectoras dos alunos são também entendidas como nocivas, por não serem formativas nem estimuladoras do crescimento e da autonomização dos jovens, nem na sua vida escolar nem, posteriormente, na vida profissional. Os professores condenam ainda as práticas pedagógicas rotineiras e pouco inovadoras, assim como a sobrevalorização da avaliação relativamente ao ensino e às aprendizagens dos alunos. Esta sobrevalorização parece ser a face visível duma confusão de consequências nefastas, acentuada pelo próprio sistema escolar, que consiste em tomar as classificações como únicos indicadores da aprendizagem.

*Atitudes e os comportamentos constrangentes das relações profissionais.* Estes comportamentos e atitudes são analisados no domínio do respeito mútuo e no da cooperação e solidariedade profissional. Como atentatórios do respeito mútuo, os professores referem os seguintes modos de proceder:

- Discriminação de colegas pelo tempo de permanência na profissão;

- Críticas às atitudes, valores e comportamentos dos colegas;
- Julgamentos precipitados ou infundados e dogmatismo;
- Indelicadeza e insensibilidade;
- Falta de cordialidade;
- Cumplicidade excessiva entre professores do quadro.

O respeito mútuo entre os professores é violado de diversas formas, que vão desde a banal indelicadeza e falta de cordialidade nas relações quotidianas até discriminações pelo tempo de permanência na profissão, atitudes pelas quais professores mais jovens e menos experientes se vêem objectos de desconfiança ou de suspeição pelo grupo de colegas que, regra geral, constituem o quadro permanente duma escola, ou afastados de decisões. Ao mesmo tempo, críticas e censuras nem sempre fundamentadas, assim como juízos preconceituosos e dogmáticos são frequentes entre os professores.

No domínio da cooperação e da solidariedade profissional, os sujeitos do estudo sublinham os aspectos seguintes:

- Diálogo e comunicação deficientes;
- Desmotivação e desinteresse pelo trabalho;
- Abuso do poder conferido por um cargo;
- Individualismo;
- Pouca atenção aos outros;
- Fuga às responsabilidades.

As relações profissionais dos professores são prejudicadas por uma capacidade de diálogo e de comunicação deficiente, a qual parece resultar de atitudes de individualismo e pouca disponibilidade para os outros. O individualismo conduz o professor ao isolamento, que tem como consequência que os resultados do seu trabalho sejam partilhados apenas esporadicamente, como se o professor receasse mostrar aos colegas as dificuldades didácticas ou pedagógicas que eventualmente ~~sentia~~, por essa revelação o poder diminuir em relação aos pares. Por vezes, esta maneira de estar é sustentada por desmotivação e desinteresse pelo trabalho, que alguns sujeitos associam a uma certa decepção, dos quais parece resultar uma espécie de fuga das responsabilidades. Simultaneamente, quando ocupam cargos—como os directivos—a que supõem inerente um acréscimo de poder, alguns professores exercem-no de

forma um tanto discricionária e abusiva, exorbitando das funções que legalmente lhes competem e interferindo em assuntos para os quais não são chamados.

## **IDEALIDADE DA PRAXIS DOCENTE**

Do discurso dos sujeitos do estudo emerge uma concepção da praxis docente e uma imagem de professor que correspondem a uma espécie de ideal profissional, por vezes contrastante com as reais formas de actuação e atitudes que, nos seus aspectos mais negativos, foram já postas em relevo. Assim, os professores definem-se a si mesmos segundo uma dupla dimensão, profissional e pessoal, que é essencialmente axiológica e concebem o seu trabalho como a consubstanciação dum vasto elenco de regras e princípios que sentem como determinantes ou como deveres. Concebem também ideais de escola, isto é, idealizam as escolas que deveriam existir e as actividades que nelas deveriam ter lugar. Nesta parte do capítulo procura-se responder à terceira das questões enunciadas no início do capítulo, a saber, como consideram os professores que devem agir, nas suas práticas quotidianas, para realizar as várias tarefas inerentes à profissão.

### **Como Consideram os Professores que Devem Agir, na sua Acção Quotidiana, para Realizar as Várias Tarefas Inerentes à Profissão?**

Esta questão indaga acerca das concepções dos professores sobre o que consideram ser a forma correcta de realizar a actividade docente e acerca do modo como pensam que devem actuar relativamente aos alunos e seus pais, aos colegas, à escola e à profissão. A reflexão dos docentes sobre essas formas ideais de agir inquire, igualmente, as fontes do que entendem como deveres e os fundamentos da sua praxis; ao mesmo tempo, delineia um ideal profissional e pessoal de professor e um ideal de escola. Os dados foram organizados em torno de cinco categorias—(1) Contexto escolar ideal da praxis docente. (2) Deveres dos professores; (3) Fontes da deontologia docente; (4) Fundamentos da praxis docente; (5) Concepção de professor.

#### **Contexto Escolar Ideal da Praxis Docente**

A escola, entendida quer como instituição quer como espaço físico, contextualiza e condiciona necessariamente o exercício da prática docente. Ao reflectirem sobre o seu



trabalho, os professores situam-se e situam-no automaticamente numa escola determinada, ilustrando de diversas formas a ligação que estabelecem entre aquilo que chamam o ambiente ou a cultura da escola e o modo como nela trabalham; ao mesmo tempo, vão contrastando a escola real com uma espécie de escola ideal, aquela que, no seu entender, melhor estimularia o trabalho de professores e alunos e a boa convivência de toda a comunidade educativa. Como se sintetiza no Quadro 12, dos seus discursos sobressaem três concepções de escola, caracterizados nas subcategorias (1) A escola como modelo de sociedade democrática, (2) A escola como “comunidade justa” e (3) A escola como comunidade de aprendizagem e de educação.

### **A Escola como Modelo de Sociedade Democrática**

Segundo esta concepção, a escola é caracterizada como um espaço de tolerância e de abertura às diferenças (aspecto referido por três sujeitos), garantindo o respeito pela singularidade dos indivíduos, ao mesmo tempo que estabelece regras e disciplina (N = 6), por forma a gerar nos alunos comportamentos e hábitos de cidadania (N = 3) e, desse modo, contribuir para a construção da sociedade segundo os princípios da democracia. A escola deveria preparar os jovens para a vida em comunidade, estimulando neles o hábito da consulta e da deliberação democráticas, como antecipação da realidade que mais tarde viverão de pleno direito e, espera-se, conscientes do seu significado e das suas consequências.

Ao mesmo tempo, deveria caber à escola o papel de despertar nos alunos um certo inconformismo relativamente a si mesmos e ao estado das coisas, nomeadamente as de ordem social, pelo contacto com múltiplos pontos de vista e a abertura a diferentes possibilidades, como as citações seguintes ilustram:

A escola, como modelo do que a sociedade deve ser, deveria procurar que as pessoas que fazem parte dela cumprissem esse modelo de sociedade que se pretende instaurar” (R, p.1).

A escola serve para fazer com que as pessoas saibam viver. . . Se nós achamos que os miúdos para serem educados não é só a terem boas notas, então lá está uma boa oportunidade. Porque se na escola for mexido a este nível, se calhar quando houver o próximo referendo vamos ter surpresas, se calhar a regionalização até passa e se calhar os homossexuais se calhar já se podem casar. . . É esta discussão e isto tem que ser levado dum âmbito geral, porque isto são discussões gerais, nacionais; a escola [deve discutir] ordenadamente, democraticamente, num exercício democrático; por que não fingir um referendo? Por que não fingir um debate? Fingir um Parlamento, inventar Conselhos? (D, p. 10 e 16)

O papel da escola, mais do que se calhar transmitir saberes específicos, deveria ser

alertar as pessoas, chamar a atenção para determinadas questões,. . .aquela réstia de, sei lá!, de idealismo, uma certa área de inconformismo, não sei bem como lhe chamar mas é qualquer coisa que faça com que eles questionem as coisas, com que pensem. . . não aceitar tudo como certo e como imutável. E eu penso que, por exemplo, no ensino secundário seria uma altura ideal para lhes tentar incutir esse espírito e não sei se isso é feito, sinceramente não sei se é, tentar que eles vejam as coisas, acho que será um espírito de desconstrução, tentar desconstruir as coisas, [ganhar] a capacidade para aprender a mudança e não ter medo de mudar de opinião e de ideias; não ser demasiado hierático na sua concepção do mundo. . .podem nunca mais ter essas oportunidades de alargar o seu mundo, eu acho que isso deveria ser a tónica, se calhar, na tentativa de abrir horizontes, abrir janelas (M, pp.6 e 8)

Este ideal de escola é referido maioritariamente por professores principiantes, como o Quadro 12 ilustra. A escola seria, nesta perspectiva, um motor de vivências cívicas, por um lado, e de transformação social, por outro. Os sujeitos parecem convictos de que jovens que aprendesse<sup>m</sup> na escola as virtudes da argumentação e do debate fundamentados, viriam a ser cidadãos mais conscientes, menos dogmáticos e mais participativos na construção da comunidade.

#### **A Escola como “Comunidade Justa”**

A escola concebida como “comunidade justa” (Kholberg, 1987) será aquela que, determinando-se por ideais de justiça, promove a igualdade de direitos, salvaguarda a individualidade das pessoas e privilegia o relacionamento dialogado de todos os seus membros. Um dos sujeitos que advogam este modelo<sup>o</sup> afirma que a escola “deveria funcionar como a tal sociedade que tem regras para definir a justiça e para decidir da justiça das coisas” (R, p. 6) . Outro sujeito, ao pronunciar-se sobre a dimensão dialógica da vida escolar, considera que é “muito pertinente a discussão, e principalmente num sítio onde se joga a formação dos alunos, a formação de cidadãos em valores” (A, p. 2)

#### **A Escola como Comunidade de Aprendizagem e de Educação**

De acordo com esta concepção, a escola caracterizar-se-á, em primeiro lugar, por proporcionar a toda a comunidade escolar espaço e tempo para formação, debate e estudo em comum e por desenvolver actividades que nasçam do interesse dos alunos e dos professores. Será uma comunidade na qual cada membro encontrará a possibilidade de se auto-educar, em conjunto com todos os outros membros.

A escola como comunidade de aprendizagem e de educação promoverá a valorização e a dignificação de todas as funções educativas, assim como o cumprimento do dever ou dos

deveres profissionais. Como referem dois sujeitos,

Uma escola devia ser um momento de auto-educação e de coeducação entre os agentes da educação. . . Se numa escola houvesse espaço e tempo para os professores. . . debaterem assuntos, ouvirem conferências, verem filmes e, até, coloquiarem simplesmente. . . isso era muito importante. . . Também devia haver educação dos funcionários. . . devia haver saraus de poesia, de literatura, de pintura, de música, que toda a escola participasse e ouvisse. . . era um afinar de qualidade nas escolas. . . Exigir o cumprimento dos deveres a cada um também achava que era importante, também faz parte da maneira como eu penso a comunidade educativa: a exigência do cumprimento na função; deve-se dignificar, não se deve diminuir as funções de cada um (B pp. 2 e 3).

A escola não é apenas o local onde se ensina, é o local onde acontecem coisas, toda a espécie de coisas com os intervenientes mais diversos, com as suas historicidades (*sic*) mais individuais. . . Isso é uma das coisas que torna a escola um dos locais mais enriquecedores da experiência de cada um de nós” (A, p. 18).

## Quadro 12

### *Distribuição de Frequências Relativas ao Contexto Escolar Ideal da Praxis Docente*

Subcategorias	Indicadores	Sujeitos inic		Sujeitos exp		F Totais
		N	F	N	F	
A escola como modelo de sociedade democrática	- Estimula comportamentos e competências de cidadania nos alunos	2	12	1	4	16
	- Estabelece regras e disciplina	3	5	3	6	11
	- Estimula a mudança social	1	2	1	3	5
	- É um espaço de tolerância e abertura à diferença	1	2	1	3	5
			F = 21		F = 16	F = 37
A escola como “comunidade justa”	- Promove a igualdade de direitos e governa-se por ideais de justiça	2	6	2	11	17
	- Privilegia o diálogo como modelo de relacionamento	1	3	3	6	9
	- Salvaguarda a individualidade das pessoas	3	6	1	2	8
			F = 15		F = 19	F = 34
A escola como comunidade de aprendizagem e de educação	- Proporciona espaço e tempo para debates, formação e estudo em comum para toda a comunidade escolar	3	15	2	22	37
	- Desenvolve actividades de acordo com sugestões de alunos e professores	1	2	2	8	10
	- É local de acontecimentos e construção de experiências	0	0	2	6	6
	- Promove o cumprimento do dever	0	0	1	3	3
	- Estimula a dignificação das funções de cada um	0	0	1	2	2
			F = 17		F = 41	F = 58

A escola é, assim, idealizada como uma comunidade mais de educação colectiva e cooperativa do que apenas um local de ensino e de aprendizagem, num sentido formal. E seria por esta natureza educativa da escola, no sentido mais lato da palavra educação, que a escola realmente formaria as pessoas, todas as pessoas que a constituem como comunidade.

Dos dez sujeitos do estudo, cinco apenas fazem referências a características da escola concebida como modelo de sociedade democrática e da escola como “comunidade justa”, ao passo que os outros cinco mencionam características das três concepções de escola: um com o mesmo número de referências e quatro com um número mais elevado de referências às duas primeiras concepções. Merecedora de reflexão, a levar acabo no capítulo seguinte do estudo, é a eventual relação entre a situação dos sujeitos na carreira profissional e o modelo de escola que parecem privilegiar: os professores no início da carreira referem, mais do que os outros, características da escola como modelo de sociedade democrática e como comunidade justa; a situação inverte-se relativamente ao modelo de escola como comunidade de aprendizagem e de educação, cujos indicadores são referidos em maior número pelos professores na fase final da carreira.

### **Deveres dos Professores**

Os professores sujeitos deste estudo consideram que a actividade docente comporta um conjunto de obrigações ou deveres relativos a cada domínio do seu exercício, que o mesmo é dizer a cada grupo de interlocutores da sua praxis, e tais deveres são percebidos como critérios da acção correcta. São cinco os domínios considerados de incidência dos deveres, cada um deles constituindo uma subcategoria de análise: (1) a profissão; (2) a escola; (3) os alunos; (4) os pais dos alunos; (5) os colegas.

### **Deveres Relativos à Profissão**

Os professores parecem convictos de que a profissão lhes solicita o cumprimento de alguns deveres, enquanto seus agentes. Entre estes deveres salienta-se, pelo número de ocorrências no discurso dos sujeitos, como o Quadro 13 ilustra, o de procurar consensos sobre finalidades do ensino. São os professores principiantes que parecem atribuir maior relevância a esta procura, assim como a outro dever enunciado, o de agir profissionalmente de forma empenhada e de cumprir rigorosamente as funções docentes. Quanto aos restantes deveres constantes deste domínio—o compromisso com as decisões tomadas colectivamente e o dever

de actualização científica—são os professores experientes quem mais se lhes refere e com maior ênfase.

### Quadro 13

#### *Distribuição de Frequências Relativas aos Deveres do Professor para com a Profissão*

Indicadores	Sujeitos inic		Sujeitos exp		F Totais
	N	F	N	F	
- Procura de consensos sobre finalidades do ensino e respectivas estratégias	3	35	2	16	51
- Empenhamento e cumprimento rigoroso das funções docentes	5	24	3	14	38
- Compromisso com as decisões colegialmente tomadas	3	15	5	19	34
- Subordinação dos interesses pessoais aos do grupo disciplinar, da escola e dos alunos	4	10	2	2	12
- Actualização científica	1	2	2	9	11
		F = 86		n = 60	F = 146

Sobre o dever de procurar consensos sobre finalidades do ensino e sobre estratégias, dois sujeitos afirmam:

Eu julgo que conviria passar por uma acção concertada em que todos nós assentássemos, dentro até de determinadas coordenadas do projecto educativo, assentássemos naquilo que nós pensamos que é um projecto educativo para uma escola, se não para todas, pelo menos para aquela que nós estamos em determinado momento ou a cujo quadro pertencemos. . .isso acho que se conseguia fazer, pelo menos tentar fazer. (C, p.3)

Deve existir uma coordenação dos professores em torno dos objectivos do programa e estratégias para o seu alcance (R, p. 10)

É, pois, a necessidade de coordenação e concertação das acções docentes que os sujeitos acentuam, considerando um deles que daí poderia nascer um projecto educativo para a escola.

Quanto ao dever de empenhamento, salientam-se as seguintes citações:

[Temos o] dever de, através dum bom desempenho, prestar o máximo das nossas capacidades. . .a partir do momento em que tenho que assegurar uma turma e o bom funcionamento duma turma e ensino determinadas matérias, isso faz-se com empenhamento (F, p.2)

O ideal seria que todos os professores se empenhassem realmente na sua actividade, ou seja, que gostassem realmente daquilo que fazem e que gostassem da escola, gostassem do ensino, gostassem dos alunos (M, p. 9)

[O meu] dever de cidadão e de professor é tentar dar a melhor aula que seja capaz de dar, o melhor rendimento possível, o que significa até uma actualização constante em relação aos programas para tentar abordar novos currículos de novas formas (J, p.2)

A ideia a salientar nestas afirmações parece ser a de que o empenhamento, associado ao gosto pelo trabalho a fazer, é a condição para o professor dar “o melhor rendimento possível” no exercício da actividade profissional. Sobre o dever de compromisso com as decisões colegiais, um professor afirma que

[Há um] compromisso em relação ao grupo de colegas. . .combino coisas que são decididas muitas vezes sem o meu acordo, mas que são decididas, e a que fico sujeito voluntariamente (A, p.14).

Outra participante considera que esse dever pressupõe o de concertar os princípios reguladores da acção docente:

A tal concertação, em grupo curricular, dos objectivos e dos critérios de avaliação . . .deve-se fazer; e depois os colegas do grupo devem fazer por cumprir aquilo que estipularam no início do ano (C, p. 11)

### **Deveres Relativos à Escola**

Conforma se ilustra no Quadro 14, os professores participantes neste estudo indicam um conjunto de deveres relativos à escola e que parecem visar, em primeiro lugar, o melhoramento da sua qualidade científica e humana (N = 6). Os professores pensam que devem implementar o debate de questões relativas a valores e atitudes a promover na escola (N =6), assim como julgam ter o dever de participar nas actividades escolares extra-lectivas que tenham lugar na escola (N = 7) e de se auto-educarem continuamente (N = 3). Os sujeitos afirmam ainda que devem ser cumpridas a legislação e as regras institucionais (N = 7).

*Dever de cumprir a legislação e as regras institucionais.* Os professores reconhecem as vantagens que advêm do cumprimento das determinações regulamentares, nem que seja apenas o assegurar o bom funcionamento processual da instituição. Como diz uma das professores participantes, a consciência do dever profissional mostra ao professor a obrigação de assim proceder; é o que a citação seguinte ilustra:

[O professor deve] cumprir as regras instituídas pelo regulamento interno escola, [não] faltar às reuniões. . .cumprir prazos na entrega de papéis. . .esse tipo de regras simples; executarei o que foi estabelecido pelo grupo, ainda que não concorde, é algo que me é imposto pela instituição e pelo grupo e pelo dever profissional que eu acho que me obriga. (P, p. 2)

Quadro 14

*Distribuição de Frequências Relativas aos Deveres do Professor para com a Escola*

Indicadores	Sujeitos inic		Sujeitos exp		F Totais
	N	F	N	F	
- Contribuição para o incremento da qualidade científica, pedagógica e humana da escola	3	12	3	16	28
- Empenhamento no debate de perspectivas sobre atitudes e valores a promover na escola	3	10	3	16	26
- Cumprimento da legislação e das regras instituídas na escola	3	11	4	13	24
- Participação nas actividades escolares	3	7	4	14	21
- Auto-educação permanente	2	2	1	13	15
		F = 42		n = 72	F = 114

*Dever de incrementar a qualidade da escola e dever de auto-educação permanente.* O professor deve, enquanto membro dum corpo profissional, contribuir para o bem da escola, o que parece implicar a análise crítica das actividades da escola e, também, o aperfeiçoamento pessoal do professor, não para si mesmo, mas para que daí resulte um acréscimo de qualidade da escola. Dois dos professores participantes manifestam-se a favor deste forma de relacionamento do professor com a escola.

[Os professores] têm deveres. . . e um desses deveres é esse, o de ser um corpo—não de defesa, porque. . . muitas vezes os professores funcionam como um grupo que se defende—mas eu acho que têm deveres. . . dar o seu melhor à escola e não apenas à sala de aulas. . . fazer projectos, propostas, interessar-se pela vida da escola, fazer o balanço da actividade da escola, todos os anos. . . tem que estar sempre a educar-se a si próprio. . . sempre a viver em relação com. . . Tenho que pôr a render as minhas capacidades o melhor que sei (B, pp. 2-3 e p. 4).

Eu não me sinto devedor à escola apenas das minhas aulas, sinto que tenho deveres que vão muito para além disso e que têm que ver com a formação de sensibilidades nos alunos. . . uma vaga área que estende em muito a actividade docente estrita e que vai por onde for possível na penetração da sensibilidade dos alunos, da sua consciência em relação ao que os cerca (A, p. 4).

*Dever de debater perspectivas axiológicas a desenvolver pela escola.* O contributo do professor para o aumento da qualidade da escola parece implicar a sua participação num debate que tenha por finalidade a procura de consensos axiológicos. Estes constituiriam uma espécie de critério educativo, pelo qual se regularia a convivência na comunidade escolar. Na perspectiva de um dos sujeitos, “em termos de obrigação como professor, as atitudes e valores dentro da escola devem ser discutidos” (R, p. 2). Seria, pois, dever do professor contribuir para esta discussão.

## Deveres Relativos aos Alunos

Os professores enunciam diversos deveres que têm como objecto os alunos, tanto na dimensão pessoal como na dimensão de interlocutores na relação pedagógica. Os deveres dirigidos aos alunos enquanto pessoas tomam-nos como sujeitos singulares, cuja individualidade se pretende que a acção docente, por eles norteada, ajude a estruturar e preservar. Os deveres dirigidos à relação pedagógica, tendo embora os alunos como destinatários, parecem determinar a forma da própria relação. Como o Quadro 15 mostra, o maior número de referências—feitas pelos professores principiantes—corresponde aos deveres dirigidos à pessoalidade do aluno; os deveres dirigidos à relação pedagógica são mencionados maioritariamente pelos professores experientes.

*Deveres dirigidos ao aluno como pessoa: respeitar, atender, cuidar, promover a autonomia.* Respeito, atenção e cuidado pelo alunos enquanto pessoas são os deveres que todos os sujeitos referem (N = 10), como se pode ler no Quadro 15. Respeitar a pessoa do aluno parece impor ao professor uma série de procedimentos que os sujeitos enunciam e que consistem, por exemplo, em ter em atenção o ritmo e a capacidade de aprendizagem de cada aluno e ensinar em conformidade com isso, adoptando estratégias pedagógicas em função das necessidades dos alunos; consistirá também em respeitar os seus valores. O respeito pelo aluno enquanto pessoa parece envolver não apenas o respeito pela dignidade inerente ao ser pessoa, mas também o dever de promover e ajudar a construir, pelo próprio aluno, a sua consciência ou o seu sentimento de dignidade. Será o que está expresso no dever de atender e cuidar, o qual inclui o de respeitar, ou mesmo defender, a integridade física e moral do aluno, como as seguintes citações ilustram:

[Respeitar o] direito à individualidade, o direito à integridade, ao pensamento pessoal, respeitá-lo a ele mesmo, ao aluno. . .[estimulá-lo] a pensar por si mesmo, ser crítico. . .porque, se eles não têm de dar opinião, então como é que eles hão-de interiorizar o que quer que seja? (P, p. 8)

[O professor tem] o dever de discrição, de não entrar pelas intimidades deles dentro. . .não fazer juízos sobre eles—este é parvo, este é estúpido, este é cobarde, este é poltrão, este é aldrabão. . .não ser acintoso, não os humilhar, não os frustrar e não lhes tirar as esperanças. . .atender ao mistério que [os alunos] são, considerar cada um como ele, como o absoluto, é não atropelar a pessoa. . .a gente não pode amachucar; é a consideração absoluta do outro. . .[O professor deve] levar o aluno a responsabilizar-se por si próprio, patentear diante dele o que ele está a pensar, o que ele está a fazer, que alternativas é que ele está a pôr a si próprio (B, pp. 8-9 e p. 15)



[Que os alunos] se tornem autónomos, tenham capacidade de trabalhar por si próprios, não dependam dos outros, tenham capacidade de, se querem saber qualquer coisa, saberem como chegar lá. . .[O professor deve] respeitar a individualidade de cada um, a sua diferença, as suas ideias. . .respeitar aquilo que as pessoas têm de diferente e que pode enriquecer o trabalho da turma, aproveitar as diferentes origens geográficas, sociais, as diferentes posturas, aquilo a que cada um esteve exposto e que o torna único. . .acreditar nas potencialidades que ele possa ter e naquilo que pode fazer. Não ser demasiado impositivo, não ser demasiado desagradável ou demasiado brusco, não abafar a vontade de comunicar (M, p. 6 e pp. 12-13).

Olho para cada aluno, para cada jovem, e vejo que há ali uma dignidade que tem que ser construída com a nossa ajuda, tem que ser muito cuidadosamente construída; tem que ser construída por ele, obviamente, mas o direito a essa construção é talvez o mais importante onde cabem todos os outros, no fundo (A, p. 6)

Estes deveres visam, então, salvaguardar a individualidade de cada aluno, permitindo-lhe que se construa como pessoa autónoma. Para este processo contribuirá a expectativa positiva que o professor lhe manifestar e a paciência com que acompanhar o seu progresso, levando o aluno a acreditar que é capaz de se aperfeiçoar e a querer esforçar-se para isso.

*Transmissão de conhecimentos e de valores.* Transmitir conhecimentos de modo claro e rigoroso, dever enunciado por nove sujeitos, como o Quadro 15 exemplifica, parece não só implicar a comunicação de conteúdos curriculares específicos, mas também o fornecimento ao aluno dos instrumentos que lhe permitam uma apropriação pessoal desses conteúdos e a sua transformação em saberes. A transmissão de valores é referência unânime dos sujeitos (N =10), que pensam que tal deverá ser feito através do exemplo do professor, ao respeitar ele próprio os alunos e ao proceder com eles de forma correcta. Como exemplos do dever de transmitir conhecimentos, dois sujeitos afirmam que

O professor tem o dever de, com rigor, com clareza, fazer todos os possíveis para transmitir o melhor e o mais possível de conteúdos e conhecimentos aos alunos, não só em termos disciplinares, mas em termos mesmo de cultura geral, quando a propósito. . . ensinar de forma a que os alunos aprendam aquilo que é considerado pelo grupo dos colegas como os objectivos mínimos d[o] ano e d[o] programa” (C, pp. 5 e 13).

[Temos o] dever de lhes fazer ver que interessante que é saber. . .dar boas aulas e, ao dar aula, dar material para eles assimilarem aquilo que a gente esteve a explicar (B, pp. 8-9).

Quadro 15

*Distribuição de Frequências Relativas aos Deveres do Professor para com os Alunos*

Indicadores	Sujeitos inc		Sujeitos exp		F Totais
	N	F	N	F	
<b>Dirigidos ao aluno como pessoa</b>					
- Respeito pelo aluno enquanto pessoa	5	60	5	43	103
- Atenção e cuidado pelos alunos	5	41	5	41	82
- Acompanhamento e promoção da autonomia pessoal do aluno	4	33	4	24	57
- Transmissão de valores	5	27	5	27	54
- Promoção da capacidade de reflexão e da curiosidade intelectual dos alunos	2	20	3	18	38
		F = 181		F = 153	F = 334
<b>Dirigidos à relação pedagógica</b>					
- Transparência, diálogo e afecto na relação com os alunos	5	31	3	19	50
- Adopção de estratégias pedagógicas em função das necessidades dos alunos	3	15	5	31	46
- Transmissão de conhecimentos com rigor e clareza	5	23	4	20	43
- Neutralidade na sala de aula	4	13	2	24	37
- Justiça na sala de aula	3	6	3	17	23
		F = 88		F = 111	F = 199

Relativamente ao dever de transmitir valores, três sujeitos manifestam-se nos seguintes termos:

[Temos o dever de] exigir comportamentos humanos. . . que eles cumpram, que sejam honestos, que sejam limpos. . .exigir civilidade; ao exigir civilidade, a gente também está a ensinar uma data de coisas, o respeito de uns pelos outros (B, p.9)

Não estamos cá a fazer nada ... se nós não conseguimos transmitir ao aluno a necessidade de respeitar o próximo (D, p. 13)

[Temos o dever de] formar futuros adultos, cidadãos que pensam, que reflectem sobre as coisas, que têm atitudes, que deverão ter atitudes que a mim me parecem que são as mais adequadas e, enfim, certas, se é que se pode assim dizer (C, p. 2)

A transmissão de valores pode fazer-se, então, mediante o acto de exigir aos alunos determinados comportamentos e qualidades, mostrando-lhes as vantagens deles decorrentes, no que concerne às formas de convivência e ao ambiente da escola.

*Deveres dirigidos à relação pedagógica: transparência, diálogo e afecto; diversificação de estratégias de ensino.* Criar um clima de diálogo, transparência e afecto na relação pedagógica é um dever referido por oito sujeitos, maioritariamente professores principiantes, como está patente no Quadro 15. Os professores sustentam a necessidade de

criar condições propícias à aprendizagem, e de estimular nos jovens a capacidade de reflexão e a curiosidade intelectual. Estas condições incluiriam um ambiente de entendimento mútuo, facilitador do interesse pelo trabalho, assim como a diversificação de estratégias em função das necessidades e capacidades dos alunos. As citações seguintes exemplificam estas perspectivas:

Nós temos de tentar moldar à turma, não é a turma moldar-se a um professor; acho que tem de haver o tal contrato, a tal relação, a noção do diálogo na turma, a noção de contrato, serem eles a perceber que eles têm deveres, mas que o professor também tem deveres e cumpre-os. . . Usar estratégias diferentes é uma forma de aproveitá-los. . . de os incentivar a tomar contacto com conhecimentos, até de exercício mental que eles muitas vezes não têm (P, p. 4 e pp. 5-6)

Eu acho que se deve procurar ter uma boa relação com os alunos, portanto os alunos não vão contrariados para as aulas. . . de modo a que a pessoa se sinta bem. . . fazer as coisas com gosto e não por obrigação (L, p. 3)

Um dos participantes chama atenção para a importância dos laços de afecto na relação pedagógica, como factores estimulantes da aprendizagem; do seu ponto de vista,

Isto tem de funcionar na esfera de algum afecto com eles, simpatia mútua, tenho que os cativar, tenho, de alguma forma, que lhes agradar. . . porque se eles não gostarem de nós também não ouvem o que nós estamos a dizer (F, p. 2)

*Neutralidade e Justiça na sala de aula.* O professor deve abster-se de manifestar a sua opinião pessoal em relação aos assuntos que apresenta nas aulas, parece ser esta a convicção de alguns sujeitos do estudo (N = 6), como se pode ver no Quadro 15; Os professores justificam-na com a necessidade de estimular a reflexão dos alunos e a procura de vias pessoais de compreensão e interpretação. Os professores pensam também que devem procurar agir de forma justa e promover a equidade, quer evitando a injustiça, quer corrigindo, se possível, injustiças existentes, mesmo que isso exija actuações firmes e rigorosas, nomeadamente na avaliação dos conhecimentos dos alunos. Estas considerações são exemplificadas nas citações que se seguem:

Eu não digo que não dê a minha opinião, mas nunca. . . dentro da sala de aula; dentro da sala de aula tem que se ser o mais idóneo possível, nada de tomar partidos, não é minha função; dentro da sala de aula a minha função é ponderar argumentos—argumentos a favor, argumentos contra—mas não dar eu opinião, acho que exactamente a função do professor. . . é pô-los a pensar e tentarem chegar eles à própria opinião (P, p. 15)

Já me tem acontecido os alunos perguntarem [o que é que eu penso] deste poeta ou desta poesia ou desta coisa e eu digo que não digo, ou que não é muito importante o que eu penso, ou que só digo depois (C, p. 15).

Além de reservar a sua opinião, o professor deve também

manter uma certa distância. . . da sua vida, das suas concepções, em relação aos alunos. . . há que haver uma impessoalidade, precisamente para não influenciar e não criar discípulos. . . porque cada um tem que encontrar o seu caminho (B, p. 14).

Relativamente à “exigência” e à “firmeza” na avaliação, aparentemente solicitadas pelos próprios alunos, um dos sujeitos afirma:

São os próprios alunos muitas vezes que solicitam: os alunos, de formas que diferem de aluno para aluno, de grupo para grupo, de facto fazem-me chegar sinais de que querem mais exigência, querem mais firmeza na avaliação” (A, p. 11).

### **Deveres Relativos aos Pais dos Alunos**

Além dos deveres relativos aos alunos, os professores reconhecem que o relacionamento com os pais e encarregados de educação dos alunos é regulado, também por um conjunto de deveres. De todos os deveres enunciados pelos professores são estes os que menos referências lhes merecem, como se pode constatar no Quadro 16, e nenhum obtém o consenso de mais de seis sujeitos. Não obstante, o dever de cooperar com os pais dos alunos, quando o solicitem, na resolução de problemas relativos aos jovens é o que mais vezes é mencionado. Os professores pensam que devem privilegiar um relacionamento dialogante e transparente com os pais dos alunos (N = 6), esclarecendo-os, nomeadamente, acerca da situação escolar, das dificuldades e dos progressos dos seus educandos (N = 5) e informando-os sobre normas, procedimentos e objectivos da escola (N = 4); devem ainda estimular o envolvimento dos pais na vida escolar dos alunos (N = 5), na óptica duma responsabilidade partilhada por professores e pais na educação dos jovens.

Caracterizando o dever de informar e esclarecer os pais dos alunos, um dos sujeitos diz: “Tenho o dever de os informar sobre aquilo que eu exijo dos alunos” (F, p. 11). Outros manifestam-se nos seguintes termos:

Acho que temos o dever de esclarecer os pais, se por acaso eles tiverem alguma dúvida e quiserem falar connosco. Eu estou sempre disponível; quando eles manifestam expressamente que querem falar comigo como professora e não como directora de turma, relativamente à minha disciplina, eu estou sempre disponível, acho que nos devemos disponibilizar para os ajudar naquilo em que eles precisarem. (L, p. 13)

Um professor deve a um pai. . .o esclarecimento da situação do filho, como é que ele está, quais as suas dificuldades, quais os seus problemas, as lacunas, as suas melhoras, a sua evolução (P, p. 6)

Exemplos dos deveres de cooperação e diálogo:

[Temos] o dever de falar com os [pais] até para lhes falar doutro ponto de vista que é o nosso, que eles vêem pelo outro prisma, de compreender o ponto de vista dele e expor-lhe o nosso, porque é essa a questão que eu digo: esse diálogo é extraordinariamente produtivo, não é? (J, p. 12)

[O professor deve] cativar os pais para a escola, trazê-los cá, conseguir estabelecer boas ligações entre professores da turma e pais, entre escola e pais para discutir, para ver o que é que se tem que fazer (D, p. 15)

#### Quadro 16

*Distribuição de Frequências Relativas aos Deveres do Professor para com os Pais dos Alunos*

Indicadores	Sujeitos inic		Sujeitos exp		F Totais
	N	F	N	F	
- Cooperação na resolução de problemas dos alunos, quando solicitada pelos pais	2	12	3	15	27
- Transparência e diálogo	4	12	2	4	16
- Esclarecimento sobre a situação escolar, as dificuldades e os progressos dos alunos	2	10	3	6	16
- Incentivo ao envolvimento dos pais na vida escolar dos alunos	2	3	3	9	12
- Informações sobre normas, procedimentos e objectivos da escola	3	7	1	5	12
		F = 44		F = 39	F = 83

Dois sujeitos, contudo, parecem preferir os conceitos de responsabilidade e de corresponsabilidade ao conceito de dever para designar a relação que pensam dever existir entre os professores e os pais dos alunos, como a seguir se ilustra:

Eu não poria a coisa em termos de deveres, punha a coisa em termos de corresponsabilização num processo, não é? Evidentemente que somos corresponsáveis com os pais no processo de desenvolvimento dos alunos; portanto, a partilha com os pais é essencial. . .é uma convergência de esforços (A, p. 17)

Nós temos muitas responsabilidades perante os encarregados de educação, no sentido de lhes dar a conhecer, caso seja requerido—ou mesmo que não seja—como é que a escola procura que os seus filhos aprendam. . .o que é que os

professores estão a tentar fazer com os alunos. . .ajudá-los a tentar que eles lidem com os filhos deles de uma maneira mais aproximada ao que parece ser útil, ao que parece ser bom para que ele aprenda e o filho se sinta bem com ele próprio e com os pais. . .[tenho] o dever de estar informado sobre estas coisas de relações pais / filhos (R, pp. 12 e 13)

Assim, caberia também aos professores, em colaboração com os pais, criar as melhores condições de aprendizagem, incluindo condições psicológicas. Por isso, o professor deveria estar na posse dos conhecimentos científicos adequados, de modo a poder auxiliar os pais, se fosse solicitado nesse sentido.

### **Deveres Relativos aos Colegas**

O campo dos deveres reguladores da praxis docente inclui ainda os deveres para com os colegas. Como o Quadro 17 mostra, três deveres reúnem o acordo unânime dos sujeitos do estudo (N = 10): o dever de respeitar os colegas quer enquanto pessoas quer enquanto profissionais, o de usar de delicadeza, compreensão e sensibilidade na relação com os colegas e o dever de privilegiar o diálogo e a frontalidade no relacionamento quotidiano. Nenhum dos outros deveres enunciados é tão consensual. O conjunto dos deveres relativos aos colegas é maioritariamente referido pelos professores experientes e, entre todos os deveres profissionais dos professores, é o segundo em número de frequências, logo após os deveres relativos aos alunos.

*Respeitar os colegas enquanto pessoas e enquanto profissionais.* Este dever parece implicar uma atitude de aceitação dos outros, de consideração por eles, prestando-lhes atenção e dispondo-se a ouvi-los. São os professores experientes quem mais se refere a este dever. As citações seguintes ilustram-no.

[Temos o] dever de respeito—por exemplo um colega mais novo deve respeitar a experiência, a idade dos colegas mais [velhos], respeitar e aceitar, ainda que não se vá anular, por seu turno, como professor (P, p. 2)

[Devemos] atender os colegas e ter atenção, paciência e curiosidade. . .uma consideração por aquele que é nosso colega, perceber quem é, como é que é, tentar compreender (B, p. 3)

*Ser solidário e leal. Acolher os recém-chegados à profissão.* Estes ideais de procedimento, cada um mencionado por quatro sujeitos, maioritariamente professores experientes, parecem ser entendido como modos de respeitar o outro:

[Penso que] se liga a este [ao dever de respeito] ou está compreendido neste um dever de lealdade: acho que devemos ser leais uns com os outros e não vamos, de

facto, fazer acusações pelas costas (C, p. 4).

Penso que também está dentro da solidariedade: as pessoas que chegam à profissão devem ser acolhidas. . .pelos colegas que já estão na profissão (A, p. 6).

Quadro 17

*Distribuição de Frequências Relativas aos Deveres do Professor para com os Colegas*

Indicadores	Sujeitos inic		Sujeitos exp		F Totais
	N	F	N	F	
- Respeito e atenção pelos colegas como pessoas e como profissionais	5	29	5	33	62
- Diálogo e frontalidade	5	31	5	17	48
- Delicadeza, sensibilidade e compreensão no trato com os colegas	5	16	5	28	44
- Alerta aos colegas para procedimentos profissionais menos correctos	2	13	4	25	38
- Cooperação e partilha de experiências e de saberes	5	17	3	17	34
- Aceitação da crítica e da avaliação do seu trabalho pelos colegas	2	7	5	23	30
- Corresponsabilidade	3	7	3	14	21
- Solidariedade e lealdade	1	3	3	14	17
- Acolhimento dos colegas novos na chegada à profissão	1	2	3	12	14
- Autocrítica	1	5	2	3	8
		F = 130		F = 186	F = 316

*Delicadeza e sensibilidade no relacionamento com os colegas.* Este modo ideal de proceder, enfatizado pelos professores experientes, como se pode ler no Quadro 17, parece ser especialmente recomendados em situações de discussão ou debate profissional. Um dos sujeitos sustenta que ele deve ser especialmente respeitado sempre que

Discutirmos uns com os outros os nossos critérios, sem ofensa e sem ofendermos.  
. . é das coisas mais difíceis, tem que ser feita com muita diplomacia. . .e passa pela educação, pela cautela e pela honestidade profissional (B, p. 10)

*Frontalidade e diálogo.* O estabelecimento de relações fundadas no diálogo e na frontalidade é outro dos deveres referidos, aparentemente em sintonia com o anterior. Também em aparente sintonia são mencionados os deveres de cooperação e partilha de experiências e de saberes (N = 8) e o de co-responsabilização com decisões tomadas conjuntamente (N = 6). Alguns sujeitos, reflectindo sobre a relação de trabalho de cada professor com o seu grupo curricular, pensam que “implica uma co-responsabilidade, uma cooperação, um trabalho em equipa” e que “é um dever essa cooperação, essa relação de troca de palavra, de troca de material de trabalho, troca de experiência, no fundo” (P, p. 2).

[Temos] o dever de partilhar a experiência com os colegas, por exemplo, na perspectiva da formação. . . o dever de intervir no sentido de ajudar. . . colegas com menos experiência que, porque não estão habituados a pedir ajuda, cometem erros. . . ou demonstram dificuldades na actuação com turmas (A, p. 6)

Alguns sujeitos (N = 6) referem o dever de chamar a atenção dos colegas para eventuais incorrecções nos seus procedimentos, o de aceitar a crítica e a avaliação do seu trabalho por parte dos pares (N = 7) e também o de autocritica (N = 3), como se lê no Quadro 17. Os sujeitos parecem defensores duma certa atitude de humildade que permita ao professor reconhecer erros que tenha cometido, quer pela autocritica quer pela aceitação da crítica vinda dos seus pares. Ao mesmo tempo, estes devem ser capazes de questionar de forma colaborativa e preventiva, como a citação seguinte ilustra:

[O professor] deve questionar as atitudes dos colegas, não é um atentado nem um abuso, é uma maneira de colaborar. . . tem que se ter uma certa humildade quando se é chamado à pedra (B, pp. 1 e 10).

### **Fontes dos Deveres Docentes**

Enunciados os deveres concebidos como reguladores da actuação docente nos diversos domínios da praxis profissional, os professores pronunciaram-se ainda quanto ao que consideraram ser as fontes inspiradoras destes deveres. Os resultados, apresentados no Quadro 18, distinguem as fontes concebidas como exteriores ao sujeito e, por isso, heteronómicas, das que são pensadas como inerentes ao sujeito, englobando a sua formação pessoal e axiológica e que são, por essa razão, fontes autonómicas. Assim, enquanto alguns dos deveres enunciados encontram os seus fundamentos em diversas fontes heteronómicas, outros parecem radicar na autonomia do agente.

### **Fontes Heteronómicas**

Os professores referem dois tipos de fontes heteronómicas dos seus deveres, a saber, fontes normativas e fontes profissionais / formativas; no entanto, como o Quadro 18 ilustra, a ênfase é colocada nas fontes normativas, que são também as que maior consenso geram. Com efeito, a legislação educacional e as regras da instituição são mencionadas, respectivamente, por oito e por cinco professores como fontes de deontologia docente; os professores experientes parecem privilegiar a legislação educacional, como a seguir se exemplifica:

Através da legislação, penso eu que está claro, por lei tenho de saber os meus deveres (J, p. 2).



Há instrumentos legais, há documentos que têm sistematizado tudo isso (A, p. 7).

Os professores menos experientes, por sua vez, atribuem maior peso às regras da instituição e fazem-no nos seguintes termos:

[Para justificar] um dever, só teria que apresentar a legislação e as regras institucionais da escola (P, p. 1).

[Alguns] deveres vêm estipulado nos contratos que assinamos. . . Eu acho que isso [os nossos deveres] aparece em todos os regulamentos internos das escolas aparece compilado, aparece descrito (F, pp. 2 e 8).

#### Quadro 18

##### *Distribuição de Frequências Relativas às Fontes da Deontologia Docente*

Subcategorias	Indicadores	Sujeitos inic		Sujeitos exp		F Totais
		N	F	N	F	
Fontes heteronômicas	<b>Normativas</b>					
	- Legislação educacional	4	12	4	22	34
	- Regras da instituição	4	16	1	3	19
			n = 28		n = 25	n = 53
	<b>Profissionais / Formativas</b>					
	- Formação profissional do professor	3	12	3	9	21
Fontes autonômicas	- Exemplo de colegas	2	5	1	3	8
	- Exemplo de antigos professores	1	2	0	0	2
			n = 19		n = 12	n = 31
	<b>Pessoais</b>					
	- Saber intuitivo	3	11	1	5	16
	- Bom senso	1	1	2	12	13
	- Valores interiorizados	2	7	2	4	11
	- Personalidade	2	6	1	2	8
	- Regras de conduta interiorizadas	3	7	1	1	8
	- Sensibilidade	0	0	1	6	6
			n = 32		n = 30	n = 62
	<b>Profissionais</b>					
	- Experiência de ensino	3	14	3	10	24
	- Consciência do dever profissional	1	7	4	7	14
			n = 21		n = 17	n = 38

No que concerne às fontes profissionais / formativas da deontologia docente, a formação profissional é referida por seis professores, enquanto que três professores mencionam o exemplo de colegas e somente um indica o exemplo de antigos professores como inspiradores dos deveres profissionais.

O papel da formação profissional é referido pelo mesmo número de sujeitos no início e no fim da carreira (N = 3, em cada um dos casos), mas os professores principiantes

parecem atribuir-lhe maior relevância, facto a que talvez não seja alheia a maior proximidade temporal da referida formação. Quanto ao exemplo de antigos professores, apenas um professor se lhe refere e é um professor principiante, em quem a memória da experiência de aluno será mais recente do que em professores na fase mais avançada da carreira.

Exemplos relativos à formação profissional:

O estágio, quanto a mim, é muito importante. . . para , digamos assim, vincular o professor, até de um ponto de vista ético, à sua profissão (J, p. 2).

Isso [a aprendizagem dos deveres profissionais] faz muito parte da nossa formação inicial. Eu, pelo menos, aprendi muito durante a minha formação inicial quer de Faculdade [quer] depois a fase de estágio na escola (R, p. 7).

Exemplos relativos ao exemplo de colegas e de antigos professores:

Às vezes as conversas na sala dos professores ou nas reuniões ajudam muito, tipo «Ah, na escola onde eu estive no ano passado houve um caso muito, muito feio, porque o professor não fez assim, ou fez assado...» e, se calhar, vai um pouco por aí (M, p. 14)

A retropedagogia: eu agir um bocadinho como os meus professores agiram perante mim. . . eu tenho as minhas referências como professores, os que eu considere melhores, muitas vezes eu acabo por me ver a imitar atitudes e imitar clichés (sic) que eles utilizavam. [Essa é uma das] formas de adquirir o tal dever ou os tais deveres como professor (R, p. 7).

### **Fontes Autónomas dos Deveres Docentes**

Do discurso dos professores sobre a proveniência dos deveres profissionais emergem dois tipos de fontes autónomas: as fontes pessoais e as profissionais. Como o Quadro 18 ilustra, embora as fontes pessoais sejam em maior número do que as profissionais e também as que, no conjunto, mais referências somam, são as fontes profissionais que maior número de sujeitos refere. Fontes pessoais são aquelas que se reportam ao professor enquanto pessoa e àquilo que o individualiza: o seu saber intuitivo, o seu bom senso, a sua personalidade, a sua sensibilidade e as aprendizagens interiorizadas dos valores e das regras de conduta. Destas fontes da deontologia docente, os professores parecem privilegiar o saber intuitivo e o bom senso. As citações seguintes ilustram as fontes pessoais dos deveres.

Eu acho que isso [o conhecimento dos deveres profissionais] acaba sempre por ser um pouco intuitivo. . . é uma questão mais intuitiva, o professor vai construindo esse próprio saber, se calhar devido às experiências que tem (M, pp. 13 e 14).

Aos documentos legais e ao seu conteúdo têm que ser acrescentadas coisas. . .que têm muito que ver com o bom senso e com a sensibilidade. . .agiríamos mal se apenas agíssemos com o conhecimento da legislação e apenas guiados por isso; os nossos deveres. . .têm que ser muito ponderados com o bom senso e com a sensibilidade (A, pp. 7-8)

Há [deveres] que estão explícitos. . .está institucionalizado, quer dizer, vem em decreto-lei. O que não vem em decreto-lei é que é mais difícil. . .Infelizmente isso [o conhecimento destes deveres] parte de cada um. . .parte do que é nosso, quer dizer, ou fiquei com aquilo interiorizado, e aquilo é meu, ou não fiquei (D, p. 5)

Isso [os deveres profissionais] aparece descrito, mas acho que [o nosso conhecimento desses deveres] deve vir automaticamente com a nossa educação a nossa formação—não é instrução—a nossa formação como sujeitos (F, p. 8)

Como é que nós sabemos [os nossos deveres profissionais]? É porque somos pessoas; e ao ser pessoa a gente sabe esses deveres. . .eu acho que a gente tem que se relacionar com eles [os alunos] como pessoas que eles são; daí decorrem estes deveres (B, p. 8)

As fontes autonómicas de natureza profissional concernem ao professor enquanto sujeito profissional, isto é, enquanto construtor dum determinado saber que a própria prática lhe proporciona, por um lado, e enquanto possuidor da consciência de obrigações e deveres concebidos como inerentes à profissão, por outro. Como o Quadro 18 ilustra, os professores referem, em primeiro lugar, a experiência de ensino e, em segundo, a consciência do dever profissional como fontes deontológicas. Leia-se a opinião de dois sujeitos sobre o papel da experiência de ensino:

Há uma coisa que é a parte legal; a outra coisa é. . .o aprender no lidar com os alunos, o que é que deve e não deve fazer; a experiência ajuda muito; eu sei como é que me senti, às vezes um bocado mal, nos primeiros anos de ensino; há certas experiências, quando o tempo passa, que nos ensinam muito (J, p. 7)

Para além do regulamento interno da escola. . .a pessoa acaba por adquirir, pela sua própria experiência enquanto alunos e depois enquanto professores, um conjunto de ideias ou de experiências que, pelo seu traço positivo ou negativo, podem orientar. Eu penso que é um pouco daí, os professores vão construindo esse conhecimento [dos deveres profissionais] primeiro pela sua experiência. (M, p.13)

Quanto à consciência do dever profissional, diz um dos sujeitos:

[O professor] tem consciência de que existem as regras e as leis. . .ainda que não concorde, não deixei de cumprir algo que me é imposto. . .pelo dever profissional que eu acho que me obriga (P, pp. 1 e 2)

Curiosamente, são os professores principiantes quem faz maior número de referências às fontes autonómicas da deontologia docente no seu conjunto, conquanto o bom senso—uma das fontes pessoais—seja mencionado maioritariamente pelos professores experientes e a sensibilidade, das mesmas fontes, o seja apenas por um professor experiente. Este facto parece entrar em contradição com ideia da autonomia como qualidade que o professor vai construindo gradualmente, à medida que a sua experiência cresce e se torna reflectida e que, nessa medida, deveria estar mais presente em professores experientes do que em professores principiantes.

### **Princípios Reguladores da Praxis Docente**

A reflexão dos professores acerca das fontes dos deveres prolonga-se numa outra, que incide sobre a fundamentação da sua praxis, isto é, sobre as razões que os levam a optar por determinados cursos de acção, tanto ao nível da relação pedagógica como ao das relações entre pares; estas razões apelam para princípios considerados normativos ou, pelo menos, reguladores da acção docente. Os dados relativos à categoria são apresentados em síntese no Quadro 19. Como nele se pode ver, nenhum dos princípios referidos gera o consenso unânime dos sujeitos do estudo, sendo os princípios mais consensuais o que afirma a educação como valor (N = 8) e o que sustenta a irredutibilidade da actuação docente a padrões normalizadores (N = 6). Os professores mencionam ainda o princípio da centração na pessoa (N = 5) e o da singularidade dos indivíduos (N = 3); o da correlação entre direitos e deveres de alunos e professores (N = 4) e o princípio do primado dos deveres para com os alunos (N = 5). No conjunto, os princípios reguladores da praxis docente são referidos tanto pelos professores principiantes como pelos professores experientes, mas é no discurso destes que se encontra o maior número de referências.

*A educação como valor. Centração na pessoa.* O princípio da educação como valor em si mesma, sustentado com maior insistência pelos professores experientes, como se pode verificar no Quadro 19, parece acompanhar a concepção da comunidade educativa como comunidade centrada nas pessoas e estruturada por valores, por deveres e por direitos. Neste âmbito, leiam-se as afirmações de alguns sujeitos:

A própria educação é um valor. Temos que ter consciência disso. . . Valores e deveres para com os alunos, valores e deveres para com a escola enquanto instituição, valores e deveres para com os colegas e toda a comunidade educativa (P, p. 4).

Eu acho que a gente tem que se relacionar com [os alunos] como pessoas que eles são, que daí decorrem. . .deveres. . .e direitos que devem ser exercidos porque passa neles a dignidade da pessoa e das relações entre as pessoas. . .É por isso que eu acho que a escola devia ser uma comunidade de educação, de reflexão e de civismo (B, p. 8).

Eu acho que isso é uma condição ideal e que todas as pessoas devem caminhar para ela, devem buscá-la, é exactamente a coerência, porque é isso que revela—e andamos sempre à volta da ética—a postura da pessoa perante os outros e perante o mundo, tem que haver um corpo de valores. . .que têm que estar bem firmados e a pessoa saber exactamente até onde é que pode ir, o que é que deve ou não fazer (M, p. 15)

#### Quadro 19

##### *Distribuição de Frequências Relativas aos Princípios Reguladores da Praxis Docente*

Indicadores	Sujeitos inic		Sujeitos exp		F Totais
	N	F	N	F	
- Educação como valor	4	11	4	19	30
- Centração na pessoa	2	12	3	18	30
- Irredutibilidade da actuação profissional a padrões normalizadores	2	7	4	19	26
- Valorização da singularidade dos indivíduos	2	13	1	13	26
- Reciprocidade de direitos e deveres de alunos e professores	2	12	2	10	22
- Primado dos deveres para com os alunos relativamente aos outros deveres do professor	3	12	2	3	15
		F = 67		F = 82	F = 149

Parece, pois, ser esta conjugação de valores, de direitos e de deveres, reportados a pessoas e implicados nas relações entre pessoas, que confere à praxis docente um sentido ético.

*Valorização da singularidade dos indivíduos e irredutibilidade da acção docente a padrões normalizadores.* O princípio da singularidade, referido na mesma proporção por professores experientes e principiantes, como o Quadro 19 apresenta, valoriza tanto a singularidade dos professores como a dos alunos, parecendo os sujeitos ver nela uma fonte de riqueza educativa; ao mesmo tempo, os professores reconhecem igualmente a singularidade das próprias situações educativas, facto que parece determinar a diversificação dos procedimentos pedagógico dos professores, como as citações seguintes exemplificam.

Cada professor é um indivíduo com experiências pessoais, com a sua formação e com as suas ideias e. . .essa devia ser a mais valia da escola, porque não vale a pena tentarmos criar pessoas iguais, autómatos da educação (M, p. 3)

A forma de mudarmos as coisas não tem que ser obrigatoriamente num só caminho, pelo contrário. . .tem a ver com o lado personalizado e dar importância ao conceito de pessoa. . . Eu não posso ter uniformidade de critérios quando não há uniformidade nos casos (P, pp. 5-6 e p. 16)

Cada qual tem que seguir o seu caminho e eu penso que não pode haver comparações; e, portanto, nas escolas há que, realmente, arranjar processos para as pessoas, o mais adaptados a cada caso. . .eu penso que isto é o verdadeiro problema da pedagogia. . .Não pode haver normalizações porque os professores não são normalizados, os alunos não são normalizados e as circunstâncias não são normalizadas (B, pp. 11 e 14)

É a personalidade dos indivíduos que é acima de tudo prezada, pela dignidade que transporta consigo. A valorização desta singularidade encaminha as opções pedagógicas no sentido da diversificação e salvaguarda, dentro de certos limites, os percursos pessoais dos professores através do currículo.

*Reciprocidade de direitos e deveres de alunos e professores e primado dos deveres para com os alunos.* Parece ser convicção de alguns sujeitos que deveres e direitos são recíprocos e que é importante, pelo seu valor educativo, transmitir aos alunos a ideia desta reciprocidade. Os sujeitos também parecem sustentar a ideia de que os deveres relativos aos alunos são prioritários, quando em eventual concorrência com outros deveres do professor, como se pode ler no Quadro 19.

Exemplos relativos à reciprocidade de direitos e deveres:

Há duas pontes: há os direitos e há os deveres. . .é dever do aluno estar na aula como deve ser, estar a trabalhar, como é [seu] direito exigir o apoio do professor (J, pp.2 e 9)

Os meus direitos e os meus deveres só podem existir se existir (*sic*) direitos e deveres dos alunos porque, para haver um dever meu, tem que haver direitos do aluno; para existirem deveres dos alunos, tem que haver direitos meus (D, p. 7)

Se os obrigamos a dever, dever, dever e escamoteamos os direitos, afastamo-los. Tento estabelecer regras: para mim e para eles; eu devo, vocês devem (P, p. 7)

Temos imensos deveres para com os alunos, temos direitos sobre eles, também: que nos respeitem, que se comportem como deve ser, que cumpram. . .que respeitem os outros, eu acho que a gente tem que exigir, isso temos direito (B, p. 8).

Exemplo relativos ao primado dos deveres para com os alunos:

Eu penso que acima do meu dever em relação aos colegas só está mesmo o meu dever em relação aos alunos” (A, p. 5)

## **Concepção de Professor**

As representações deontológicas reveladas pelos professores, assim como a indagação acerca da origem dos deveres e acerca dos princípios norteadores contribuíram para o emergir duma imagem ideal de professor que a seguir se procura esboçar. Ao mesmo tempo que referem as atitudes que condicionam negativamente o exercício da docência e os deveres que deverão norteá-lo correctamente, os sujeitos do estudo delineiam uma imagem de professor em conformidade com esse modo ideal de entender a praxis docente. Esta imagem parece possuir uma conotação axiológica, já que se lhe associa um conjunto de valores e de competências que os sujeitos do estudo pensam que o professor deve cultivar, como pessoa e como profissional. Os dados relativos à categoria Concepção de Professor são, assim, analisados em função de duas subcategorias: (1) Dimensão pessoal e (2) Dimensão profissional.

### **Dimensão Pessoal da Concepção de Professor**

Os professores participantes no estudo concebem um núcleo de valores e atitudes que o professor, independentemente dos destinatários da sua praxis, deveria cultivar por si mesmo, na sua dimensão de sujeito agente. Assim, empenhamento, dedicação e responsabilidade na execução do seu trabalho, referido pela totalidade dos sujeitos ( $N = 10$ ), e assunção dos deveres profissionais e respectivo cumprimento ( $N = 7$ ) parecem ser os aspectos mais marcantes do profissionalismo docente, como se pode inferir do número de referências que reúnem, apresentadas no Quadro 20. Além destas características, os sujeitos mencionam ainda a posse de competências adequadas ao desempenho profissional ( $N = 8$ ) e a capacidade de o professor se estruturar e educar a si mesmo como pessoa autónoma ( $N = 7$ ). Os aspectos pessoais e axiológicos da concepção de professor são referidos por igual número de professores principiantes e de professores experientes, mas a frequência das ocorrências é um pouco superior no discurso dos professores principiantes, como se pode ler no Quadro 20.

*Empenhamento, dedicação e responsabilidade; assunção e cumprimento dos deveres profissionais.* O trabalho docente parece requerer ao professor que, mesmo fora da sala de aula e do espaço da escola, onde quer que esteja com os seus alunos, se responsabilize por eles; como lembra um dos sujeitos, o professor

não se pode esquecer que é ele o responsável por; não pode esquecer isso e é ele, professor, e continua a ser o vínculo de valores e continua a ser o responsável até pela própria defesa da integridade física [dos alunos]. . É a mesma coisa, um

médico que está na sala de operações não pode deixar de operar. (P, p. 11)

## Quadro 20

### *Distribuição de Frequências Relativas à Concepção de Professor*

Subcategorias	Indicadores	Sujeitos inic		Sujeitos exp		F Totais
		N	F	N	F	
Dimensão pessoal da concepção de professor	- O professor é empenhado, dedicado e responsável na realização do seu trabalho	5	36	5	29	65
	- Assume os deveres profissionais e o respectivo cumprimento	4	16	3	17	33
	- Educa-se a si mesmo como pessoa autónoma	3	13	4	16	29
			F = 75		F = 62	F = 137
Dimensão profissional da concepção de professor	- É um transmissor de valores, de princípios e de regras	5	25	5	21	46
	- É um exemplo para os alunos	4	17	4	27	44
	- É um transmissor de saberes	3	9	5	23	32
	- É dotado de competências adequadas à realização do seu trabalho	4	16	4	13	29
	- É um auxiliar do aluno nas suas aprendizagens e dificuldades	3	11	2	10	21
	- É um elo de ligação dos alunos com o mundo	3	11	1	8	19
			F = 89		F = 102	F = 191

*Assunção e cumprimento dos deveres profissionais.* Este modo de entender a responsabilidade profissional parece arrastar outras exigências, como a de ser coerente e a de se empenhar no seu trabalho ao ponto de lhe subordinar alguns interesses pessoais, como seguir se ilustra nas citações seguintes:

Eu, aqui, não me repugna pensar que o professor muitas vezes tem que abdicar muito mais de si do que outro profissional na sua profissão, talvez com excepção da medicina, talvez, mas aqui. . .há valores que nos devem levar a retrain o nosso interesse pessoal para confiná-lo a um espaço mais pequeno (A, p. 3)

Os sujeitos comparam a responsabilidade profissional do professor com a do médico: é uma responsabilidade que não pode ser adiada nem suspensa, onde quer que haja o vínculo pedagógico, tal como não pode ser adiada nem suspensa a do médico, onde quer que haja o vínculo terapêutico. Talvez por esta razão o professor deva procurar ser “inteiro”, no sentido de ser coerente com a sua opção profissional: escolher uma profissão implica aceitar as responsabilidades que ela carrega, como a citação seguinte refere.

Uma das obrigações que o professor tem é. . . ser inteiro, como dizia o Ricardo Reis—“Em tudo o que faças sê inteiro”—eu acho que isso seria o ideal, era a



pessoa ser inteira e sentir-se bem naquilo que está a fazer e sentir que está no sítio certo. . . Uma certa coerência entre aquilo que se faz e aquilo que se diz, acho que seria bom (M p. 10)

*Auto-educação.* O ideal de professor sugere ainda que o professor se educa a si mesmo como pessoa autónoma; significará isto que o professor se esforça por cultivar em si mesmo autoconfiança, autocontrolo e assertividade, enquanto qualidades que o professor deve possuir. Dois sujeitos sustentam esta perspectiva nos seguintes termos:

Eu acho que para se ser professor, as pessoas têm que se assumir como pessoas, têm que procurar autonomia para se poderem relacionar bem com os outros; é isso que é o primeiro passo, a gente ter-se na mão, sabermos quem somos, não termos medo perante as outras pessoas. . . um professor tem que ter personalidade e é por isso que eu digo sempre que um professor, primeiro, tem que se educar a si próprio, tem que ter muita atenção à sua personalidade e tem que se estruturar. (B, p. 6)

Convém enfrentar as coisas e lidar com elas e aproveitar falhas, fragilidades e defeitos, ver o que é que se pode aproveitar dali, porque a certa altura a pessoa tem que se confrontar consigo própria, com a sua imagem, com aquilo que fez, com aquilo que é e convém que fique satisfeita com aquilo que vê. . . [convém] construir uma personalidade ou uma identidade firme (M, p. 11)

A personalidade. . . do professor é aí [na sala de aula] que se revela sempre e os alunos conseguem captar isso muito bem, mesmo que tentemos disfarçar, consciente ou inconscientemente, fazer-nos passar por outro, aqueles que convivem connosco assim uns meses captam bem essa personalidade. (C, p. 14)

O facto de os alunos serem sensíveis à personalidade do professor e conseguirem “captar” mesmo o que não é manifesto parece ser mais uma razão para o professor se educar para o autoconhecimento e a autoconfiança—afinal, formas de ser autónomo.

### **Dimensão Profissional da Concepção de Professor**

Traçado o perfil pessoal do professor e os valores que parecem estruturá-lo, os docentes pronunciam-se acerca do perfil profissional que o professor deverá cultivar e os respectivos valores, como se expressa no Quadro 20. Na perspectiva da atitude profissional, o professor é concebido, em primeiro lugar, como transmissor de valores, de princípios e de regras pela totalidade dos sujeitos (N = 10); depois, como transmissor de saberes (N = 8) e como exemplo para os alunos (N = 8). O professor como auxiliar das aprendizagens do aluno e como elo de ligação do alunos com o mundo são os outros aspectos da concepção de professor mencionados respectivamente, por cinco e por quatro sujeitos. No conjunto, é no discurso dos

professores experientes que a dimensão profissional da concepção de professor soma o maior número de referências.

*Transmissão de saberes e de valores, de princípios e regras.* Os sujeitos parecem convictos de que o professor deve ter um papel formador do aluno, no sentido de lhe ensinar valores e atitudes, e também de que esse ensino deve ser levado a cabo, preferencialmente, pelo exemplo da sua própria actuação quotidiana. Como o Quadro 20 exemplifica, o professor é pensado também como um transmissor de saberes, para o que necessita dos seus próprios saberes profissionais. Relativamente à transmissão de valores, dois sujeitos afirmam:

Eu encaro o papel do professor mais como formador do que como docente, sobretudo no secundário ou, pelo menos, tão formador quanto docente, no sentido apenas daquele que transmite conhecimentos científicos. . .chegando a dizer isso aos alunos, que me importa mais que eles escrevam melhor e pensem bem, pensem de forma honesta, sejam honestos, do que sejam grandes alunos mas como futuras pessoas façam recear alguma coisa relativamente ao seu futuro (C, p. 2).

O professor, quando assumiu ser professor, não assumiu ensinar só 1+1, nem ensinar a fazer a cambalhota, assumiu ser educador, juntamente com a família. . . Eu não sou só professor de educação física aqui, para ensinar, mas para manter estilos de vida. Se eu não conseguir que os meus alunos, no final, quando saírem daqui, continuem a fazer actividade física, eu fui um mau professor (D, pp. 4 e 12).

Os sujeitos utilizam os termos “formador” e “educador” para designar o professor imbuído desta função formativa. Formar e educar parecem significar a orientação dos alunos para determinados modos de ser e de viver, considerados preferíveis a outros.

*Posse de competências adequadas.* A posse pelos professores das competências necessárias para a realização do seu trabalho parece significar, para os sujeitos que se lhe referem (N = 8), o domínio dos conhecimentos científicos necessários ao ensino do currículo e, simultaneamente, a dimensão ética que lhes permita formar os jovens na óptica dos valores. Dois dos sujeitos afirmam:

Eu, enquanto professora, vejo-me como um elo, um vínculo, em termos conteudais (*sic*), mas também em termos formativos. . .Nós somos vinculadores de educação e de normas e de princípios e de valores (P, pp. 2 e 3)

Eu defendo umas coisas, como professor e como em tudo na vida; uma coisa é a capacidade profissional, e outra é, digamos assim, a tal questão de ética na sua profissão. Um indivíduo pode ser bom profissionalmente e péssimo do ponto de vista ético, ou pode até ter uma preparação belíssima, académica, e ser uma má pessoa no contacto nas aulas; outra coisa é, pode ser, pelo contrário um óptimo companheiro dos alunos, ajudá-los, etc. e ter uma bagagem, uma

preparação de professor má. Quando se juntam as duas coisas bem é quando é bom. (J, p. 7)

A dimensão ética do professor parece ser a das qualidades humanas que o caracterizam: disponibilidade para os alunos, cuidado manifesto por eles, traduzido em companheirismo e auxílio.

*Exemplaridade do professor.* Os procedimentos diários do professor, no seu relacionamento com os vários membros da comunidade escolar e no modo como orienta as aulas, são o meio pelo qual o professor transmite valores aos alunos. É, pois, um ensino pelo exemplo, como referem alguns participantes.

Há sempre valores universais, sei lá, a verdade, a sinceridade, a seriedade no trabalho que se faz, evidentemente que são valores que devem ser incutidos, mas incutidos de forma indirecta, não é, é muitas vezes através da própria actuação do professor. (A, p. 3)

Eu penso que um professor é um agente de educação, instrução, [mostra] o valor da exemplaridade [que] seduz, não para a imitação, mas para a assunção de si próprio. . .alguém que é excelente convida-nos a ser também excelentes em nós (B, pp.2 e 3)

Os jovens têm necessidade dum modelo, duma referência; é por isso que devíamos começar por essa tentativa de encontrar pelo menos um esboço comum para esse modelo . . .Não passa por avisos nem por recomendações, nem por palestras; passa por persuasão, pelo dia-a-dia, pelo exemplo. . .O professor é um exemplo, os adolescentes olham-nos como exemplos, portanto convém que sejamos bons exemplos. (C, p. 3)

Na sua qualidade de agente de educação, o professor patenteia qualidades, ou virtudes, que podem considera-se exemplares. Essas qualidades são valores, que serão ensinados e aprendidos ao serem realizados. Quando age de acordo com tais virtudes e valores, o professor estimula os jovens, pelo exemplo, a agirem de igual modo. E como a aprendizagem se faz, em grande parte, por modelação, e a modelação reclama modelos, os professores seriam na escola os modelos, cuja configuração devia resultar dum “esboço comum”.

*Transmissão de saberes.* Cabe ao professor o ensino dos conteúdos curriculares definidos para cada ano de escolaridade. Essa é a tarefa mais imediata e visível do professor. Para tal, deve possuir as competências apropriadas, científicas e pedagógicas, como se exemplifica na citação seguinte:

[O professor deve ter] a capacidade científica e, depois, a capacidade pedagógica, porque uma pessoa pode saber ensinar mas se não sabe o que vai ensinar. . .não vale a pena encontrar actividades muito criativas e muito interessantes se depois

não têm substrato, se não há ideias, conhecimentos, se não há uma série de saberes bem firmados e a pessoa saber aquilo de que está a falar; é um bom serviço que está a prestar aos alunos e à escola e à sociedade, é tentar formar ou tentar transmitir conhecimentos que são válidos e que são correctos e que são verdadeiros. (M, p. 11)

A capacidade científica parece ter precedência, como se a criatividade pedagógica do professor só fosse frutuosa quando veiculasse conhecimentos fundamentados. O bem do aluno e, indirectamente, o da sociedade parecem requerer do professor competências científicas sólidas, transmitidas preferencialmente mediante estratégias pedagógicas criativas.

*Elo de ligação do aluno com o mundo.* Ao transmitir saberes, regras e valores, o professor parece ser pensado, simultaneamente, como um auxiliar do aluno nas suas aprendizagens e dificuldades e um elo de ligação dos alunos com o mundo, como se pode ler no Quadro 20.

Exemplos relativos ao professor como auxiliar do aluno:

É dever ético do professor auxiliar o aluno nos seus trabalhos o melhor que puder (J, p. 7)

Acho que é importante incentivar [os alunos] muitas vezes a tomar contacto com conhecimentos, até de exercício mental que eles muitas vezes não têm; e, se calhar, nunca se aperceberam do engraçado que é pensar e reflectir e questionar e duvidar (P, p.5)

[Compete ao professor] tentar que eles se tornem mais capazes de se movimentarem. . num mundo terrivelmente fugidio. . [Ensinar-lhes] métodos de trabalho, métodos ou modos de pensar, de raciocinar as coisas (M, p. 7)

Exemplo relativo ao professor como elo de ligação dos alunos com o mundo:

Nós somos o meio, um vínculo de ligação à escola e um elo de ligação com o exterior, por meio do qual os alunos chegam lá (P, p. 3).

## **Síntese**

As representações dos professores acerca do modo como deveriam agir profissionalmente abrangem o contexto escolar em que esse ideal profissional se enquadraria, os deveres que presidiriam à actuação docente, as fontes desses deveres, os princípios reguladores da praxis docente e a concepção de professor. Estas representações delineiam um ideal profissional.

*Contexto escolar ideal da praxis docente.* Do discurso dos professores participantes no estudo emergem três ideais de escola: a escola como modelo de sociedade

democrática, que se caracterizaria por estimular e desenvolver nos alunos comportamentos e competências de cidadania; a escola como “comunidade justa”<sup>1</sup> deveria salvaguardar a igualdade de direitos e governar-se por princípios de justiça; a escola como comunidade de aprendizagem e de educação deveria proporcionar a todos os seus membros espaço e tempo para a reflexão, o debate e o estudo em comum.

*Deveres dos professores.* A reflexão sobre as regras e deveres a que os professores se consideram obrigados no exercício da profissão conduz a representações deontológicas relativas à profissão, à escola, aos colegas, aos alunos e aos pais destes.

As representações deontológicas dos professores sugerem diversas fontes de inspiração dos deveres, umas de natureza autónoma, pessoais e profissionais e outras de natureza heteronómica, normativas e formativas. Entre as fontes autónomas, os professores salientam a educação e a personalidade do professor; entre as heteronómicas, põem em relevo a legislação educacional e as regras da instituição.

Relativamente aos fundamentos que consideram sustentar os deveres, os professores referem, entre outros, a educação como valor, a valorização da singularidade dos indivíduos e a centração da acção docente na pessoa. Dos deveres enunciados e seus fundamentos, emerge uma imagem ideal de professor, na dupla perspectiva pessoal e profissional. Como pessoa possuidora de valores próprios, o professor é empenhado, assume o cumprimento dos deveres profissionais, é competente para desempenhar as suas funções e educa-se e estrutura-se como pessoa autónoma. Como profissional, o professor transmite saberes, valores e regras, constitui-se como exemplo para os alunos mediante a acção que desenvolve, auxilia os alunos nas aprendizagens e é um elo de ligação dos alunos com o mundo.

### **Comparação, por género dos sujeitos, das representações da praxis docente**

Possíveis diferenças entre homens e mulheres, relativas às representações da praxis docente, são agora postas em relevo mediante Figuras que permitem comparar as frequências de cada uma das categorias de análise no discurso das professoras e no dos professores.

#### **Natureza da Praxis Docente**

O modo como homens e mulheres abordam esta categoria, traduzido na frequência das ocorrências das subcategorias e respectivos indicadores, é sintetizado na Figura 3. Como se pode constatar, as mulheres referem, mais vezes do que os homens, a reflexividade e a tecnicidade como definidoras da especificidade do trabalho docente, a

finalidade instrucional da praxis docente e os valores intelectuais e os ético-morais, como valores transmitidos aos alunos. Mas não parece haver fundamentos para inferir, destes números, diferenças entre homens e mulheres quanto à concepção da natureza da praxis docente.

Subcategorias	Indicadores	Mulheres	Homens
		Frequências	Frequências
Especificidade do trabalho docente	- Reflexividade	57	49
	- Eticidade	50	57
	- Responsabilidade profissional	32	35
	- Tecnicidade	11	5
	- Flexibilidade	2	13
Finalidades da praxis docente	- Formação da pessoa	115	111
	- Instrução do aluno	19	30
Valores transmitidos aos alunos	- Sociais	20	27
	- Relacionais	33	36
	- Intelectuais	25	5
	- Ético-morais	8	2

*Figura 3. Comparação, por género, referente à natureza da praxis docente*

### **Situações constrangentes da praxis docente: conflitos e dilemas profissionais**

Os conflitos de valores entre colegas, os de interesses pessoais ou de grupos e o que opõe liberdade individual e uniformidade na escolha de estratégias pedagógicas e na definição de critérios de avaliação são maioritariamente referidos pelos homens. As mulheres, por sua vez, referem mais vezes os conflitos de gerações de professores.

Relativamente aos conflitos entre autonomia e heteronomia profissional do professor e entre valores pessoais do professor e valores institucionais, não há diferenças dignas de nota entre o número de referências de homens e de mulheres, como se pode constatar na Figura 4. De um modo geral, são os homens quem mais menção faz ao carácter potencialmente conflitual das relações profissionais dos professores e da relação pedagógica. Significará esta discrepância que homens e mulheres possuem um diferente entendimento das relações profissionais? Ou que há um modo feminino e um modo masculino de lidar com a complexidade das situações que contextualizam a praxis docente?

Quanto aos dilemas éticos identificados pelos professores no âmbito da prática pedagógica, constata-se diferenças notórias entre mulheres e homens, sendo estes quem mais se lhes refere, como se pode ver na Figura 4. Constitui excepção o dilema relativo à acção orientada por princípios enunciados *versus* acção orientada pela singularidade dos

indivíduos e das situações, que as mulheres mencionam mais vezes. Dilemas atinentes à autonomia profissional são mais referidos por mulheres do que por homens, excepto o dilema relativo à individualidade ou à colegialidade das decisões, como a mesma Figura ilustra.

Temas	Indicadores	Mulheres	Homens
		Frequências	Frequências
Conflitos axiológicos no domínio das relações profissionais	- Conflitos de valores entre colegas	9	17
	- Conflitos de interesses pessoais ou de grupos	2	13
	- Conflitos de gerações de professores	7	2
Conflitos relativos à autonomia profissional	- Entre autonomia e heteronomia profissional do professor	23	21
	- Entre valores pessoais do professor e valores institucionais	11	10
	- Entre liberdade individual e uniformidade na escolha de estratégias e de critérios de avaliação	3	28
Dilemas relativos à autonomia profissional	- Questionabilidade <i>versus</i> inquestionabilidade dos critérios individuais do professor	11	7
	- Primado da individualidade <i>versus</i> primado da colegialidade das decisões	7	8
	- Uniformização <i>versus</i> diversificação de actuações	9	2
Dilemas éticos (no domínio da prática pedagógica e da relação profissional)	- Pedagogia selectiva <i>versus</i> pedagogia integradora	18	34
	- Formar o aluno para a cidadania <i>versus</i> formar o aluno para os saberes académicos	7	20
	- Agir em função de valores e princípios enunciados <i>versus</i> agir em função dos indivíduos e das situações	11	1
	- Solidariedade com os colegas <i>versus</i> solidariedade com os alunos, em caso de conflito	9	9

Figura 4. Comparação, por género, referente aos conflitos e dilemas

#### Contextos constrangentes da praxis docente

O modo como homens e mulheres caracterizam o contexto profissional da praxis docente, no que concerne às deficiências éticas, deontológicas e autonómicas, é sintetizado na Figura 5. No que concerne à identificação da autonomia como reduzida, as diferenças entre homens e mulheres não parecem significativas; já o poderiam talvez ser, nos indicadores *Inexistência duma deontologia formal* e *Ausência de competências éticas dos currículos de formação*. O indicador *Ética profissional subalternizada* não apresente qualquer diferença. Não parece, pois, haver fundamentos para inferir destas diferenças entendimentos dispares

sobre a problemática ética, deontológica e autonómica da praxis docente.

Temas	Indicadores	Mulheres	Homens
		Frequências	Frequências
Ética e deontologia	- Ética profissional subalternizada	24	24
	- Inexistência duma deontologia formal	0	18
	- Competências éticas ausentes dos currículos de formação docente	2	8
Autonomia profissional	- Escassa autonomia profissional	14	17

*Figura 5. Comparação, por género, referente aos aspectos éticos, deontológicos e autonómicos da praxis docente*

### Constrangimentos da praxis docente

As frequências relativas aos constrangimentos comportamentais da praxis docente e as suas diferenças em função do género dos sujeitos são agora apresentadas em sinopse na Figura 6.

Subcategorias	Indicadores	Mulheres	Homens
		Frequências	Frequências
Modos de exercer a profissão	- Execução negligente das tarefas profissionais	11	17
	- Entendimento da docência como um trabalho temporário	11	14
	- Sobreposição dos interesses pessoais aos interesses da escola e dos alunos	1	19
	- Restrição da actividade docente ao cumprimento das tarefas e do horário lectivos	13	0
Atitudes e comportamentos constrangentes das relações profissionais	- Atitudes e comportamentos atentatórios do respeito mútuo	114	128
	- Atitudes e comportamentos atentatórios da cooperação e da solidariedade profissional	66	64
Atitudes e comportamentos constrangentes da relação pedagógica	- Atitudes e comportamentos reprováveis do ponto de vista ético	86	123
	- Atitudes e comportamentos reprováveis do ponto de vista pedagógico	41	20

*Figura 6. Comparação, por género, referente aos constrangimentos da praxis docente*



### **Atitudes e comportamentos dos professores, constrangentes da praxis docente**

Como a Figura 6 ilustra, as referências aos modos de exercer a profissão e às atitudes e comportamentos reprováveis do ponto de vista ético, no que concerne à relação com os alunos, são predominantemente masculinas. As atitudes e comportamentos reprováveis do ponto de vista pedagógico são mencionadas principalmente pelas mulheres; os indicadores mais discrepantes são o que se reporta à sobreposição dos interesses pessoais do professor aos interesses da escola e dos alunos, referido quase exclusivamente pelos homens, e o que refere a restrição da actividade docente ao cumprimento do horário lectivo, exclusivamente mencionado pelas mulheres. As frequências relativas aos restantes indicadores apresentam algumas diferenças, todavia pouco notórias.

### **Idealidade da praxis docente**

Haverá uma concepção feminina e uma concepção masculina da idealidade da praxis docente? A comparação das frequências relativas ao tema é a seguir apresentada em sinopse.

#### **Contextos escolares ideais da praxis docente**

A distribuição das frequências em função do género dos sujeitos, apresentada na Figura 7, mostra que não existe diferença digna de consideração no que concerne à escola como modelo de sociedade democrática e à escola como comunidade de aprendizagem e de educação, mas a escola como “comunidade justa” parece ser claramente uma escolha masculina.

	Mulheres	Homens
<b>Ideal de escola</b>	<b>Frequências</b>	<b>Frequências</b>
Escola como modelo de sociedade democrática	18	19
Escola como “comunidade justa”	10	24
Escola como comunidade de aprendizagem e de educação	28	30

*Figura 7. Comparação, por género, referente aos ideais de escola*

#### **Deveres dos professores**

Os deveres relativos à profissão são mencionados mais pelos homens do que pelas mulheres, como se pode constatar na Figura 8, com excepção do dever de compromisso com as decisões colegiais, mais referido pelas mulheres. São maioritariamente as mulheres que mencionam os deveres para com a escola. Quanto ao modo como homens e mulheres enunciam os deveres relativos aos alunos, as referências dos homens aos deveres orientados

para o aluno como pessoa são um pouco superiores às das mulheres, mas os resultados invertem-se nos deveres dirigidos à relação pedagógica.

	Mulheres	Homens
<b>Deveres dos professores</b>	<b>Frequências</b>	<b>Frequências</b>
Relativos à profissão	61	85
Relativos à escola	64	50
Relativos aos alunos como pessoas	182	195
Relativos à relação pedagógica	80	76
Relativos aos pais dos alunos	38	45
Relativos aos colegas	164	152

*Figura 8. Comparação, por género, referente aos deveres dos professores*

Dada a reduzida diferença encontrada, não parece haver razões para inferir qualquer distinção entre homens e mulheres no que concerne à concepção destes deveres. São mais referidos pelas mulheres do que pelos homens os deveres relativos aos colegas. Os deveres de respeito, delicadeza, solidariedade, lealdade e corresponsabilidade, assim como o de alerta para procedimentos profissionais pouco correctos, são todos maioritariamente femininos.

#### **Fontes dos deveres docentes**

As fontes heteronómicas dos deveres dos professores são objecto de maior número de referências pelos homens do que pelas mulheres, com a excepção única das regras da instituição, conquanto a diferença seja mínima.

O conjunto das fontes autonómicas dos deveres profissionais é mais referido pelos homens do que pelas mulheres, como a figura 9 ilustra. São excepção os valores interiorizados e a consciência do dever profissional, com destaque para esta última, que as mulheres mencionam mais vezes. A diferença expressa nas frequências é considerável, principalmente no caso das fontes pessoais, discrepância cujas razões poderiam constituir objecto de futura investigação.

#### **Princípios reguladores da praxis docente**

Todos os princípios reguladores da praxis docente são mais vezes mencionados pelas mulheres do que pelos homens, parecendo indicar que o interesse ou a preocupação com a fundamentação da acção docente é mais feminino do que masculino. No entanto, apenas investigações futuras poderão confirmar ou infirmar o valor desta hipótese.

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Mulheres	Homens
			Frequências	Frequências
Fontes dos deveres docentes	Fontes heteronómicas	Normativas Profissionais / Formativas	20 8	33 23
	Fontes autonómicas	Pessoais Profissionais	30 15	32 23
Princípios reguladores da praxis docente			87	62
Concepção de professor	Dimensão pessoal		67	89
	Dimensão profissional		78	84

*Figura 9. Comparação, por género, referente às fontes dos deveres docentes, aos princípios reguladores da praxis docente e à concepção de professor*

### Concepção de professor

A concepção de professor é referida maioritariamente pelos homens, como a Figura 10<sup>9</sup> mostra. Relativamente à dimensão pessoal da concepção de professor, a diferença do número de frequências é considerável e poderia constituir objecto de investigação. O mesmo não acontece, porém, relativamente à dimensão pessoal, visto ser reduzida a diferença entre o número de referências das mulheres e dos homens. Dois dos indicadores desta dimensão, que põem em relevo o papel do professor como auxiliar dos alunos nas suas aprendizagens e como elo de ligação dos alunos com o mundo, são mencionados mais vezes pelas mulheres do que pelos homens, o que pode sugerir algumas inferências, a fazer no capítulo seguinte do estudo.

### Síntese Geral dos Resultados

Os olhares sobre a realidade da praxis docente indagam acerca de duas questões; à primeira—Como concebem os professores a praxis docente, relativamente às finalidades, à natureza, e aos contextos que a determinam?—os sujeitos do estudo permitem responder quando caracterizam a sua praxis como reflexiva, orientada para fins de ordem ética e condicionada por situações e contextos que acentuam o grau de dificuldade que, por natureza, comporta.

Quanto à segunda questão—Como é que os professores avaliam as relações que mantêm

com os diversos membros da comunidade escolar?—os resultados põem em relevo a natureza por vezes conflitual dessas relações, acentuada por atitudes e comportamentos docentes considerados lesivos do bom relacionamento interpessoal e profissional, nos vários domínios da sua actuação. Alguns procedimentos parecem traduzir um entendimento da actividade docente como um trabalho temporário e precário e manifestar-se pelo fraco empenhamento do professor na realização da sua actividade, que fica confinada ao cumprimento do horário lectivo; outros parecem traduzir pouco respeito pelos alunos enquanto pessoas e manifestar-se em atitudes preconceituosas e discriminatórias no ensino e na avaliação. Atitudes e comportamentos idênticos afectam, aparentemente, as relações dos professores com os seus pares e parecem interferir no bom andamento dos trabalhos escolares, nomeadamente os que exigem colaboração e colegialidade.

A terceira questão do estudo—Como consideram os professores que devem agir, na acção quotidiana, para realizar as várias tarefas inerentes à profissão?—indaga acerca da idealidade da praxis docente. Os professores parecem considerar que a sua actividade deve ser guiada por deveres, cuja origem é parcialmente autónoma e parcialmente heterónoma; que os sujeitos da acção docente devem ser movidos por valores e princípios éticos que estructurem e guiem as suas actuações; finalmente, concebem um ideal de professor que é, sobretudo, um profissional responsável e empenhado na realização do seu trabalho, para o qual deve possuir a devida formação científica e humana.

O modo como homens e mulheres percebem a natureza da praxis docente é traduzido no número de referências a cada uma das dimensões. Apesar de algumas diferenças constatadas, não parece haver fundamentos para inferir delas distintas representações da natureza da praxis docente. As referências femininas e as masculinas aos contextos constrangentes da praxis docente não apresentam diferenças notórias. Homens e mulheres apresentam frequências discrepantes relativamente à identificação de conflitos e de dilemas profissionais. Se destas diferenças se podem ou não inferir diferentes representações dos contextos da praxis docente é questão a que apenas investigação futura permitirá responder.

Entre homens e mulheres constata-se algumas diferenças relativas à percepção dos comportamentos constrangentes da praxis docente. Os homens referem mais vezes os modos de exercer a profissão e as atitudes e comportamentos reprováveis do ponto de vista ético, no que concerne à relação com os alunos; as atitudes e os comportamentos reprováveis do ponto de vista pedagógico são mencionadas principalmente pelas mulheres.

No que concerne à idealidade da praxis docente, a comparação das frequências por género revela que os homens mencionam mais vezes do que as mulheres o ideal de escola como “comunidade justa”; que referem mais vezes os deveres profissionais e que a situação se inverte relativamente aos deveres para com a escola e aos deveres para com os colegas. Quanto às fontes dos deveres, são os homens quem mais as refere, tanto as autonómicas como as heteronómicas. Já os princípios reguladores da praxis docente são claramente mais mencionados pelas mulheres. A concepção de professor é objecto de maior número de referências masculinas do que femininas; mas enquanto a diferença é notória no que concerne à dimensão pessoal desta concepção, é muito escassa na dimensão profissional.

## CAPÍTULO 6

### DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E CONCLUSÃO

Os resultados apresentados no capítulo anterior põem em evidência as representações dos professores sobre a praxis docente nas suas diversas dimensões: natureza, contextos, situações e atitudes e comportamentos que a condicionam. Este enquadramento da praxis profissional dos professores concorre para a resposta às duas primeiras questões do estudo, a saber, *como concebem os professores a praxis docente, no que concerne à natureza, às finalidades e aos contextos que a determinam?* e *como avaliam os professores as relações que mantêm com os diversos membros da comunidade escolar?* Outras dimensões evidenciadas pelos resultados concernem às representações dum ideal de praxis docente: contexto escolar ideal, deveres profissionais e seus destinatários, proveniência dos deveres, princípios reguladores da prática profissional e concepção de professor. Estas dimensões possibilitam a resposta à terceira questão do estudo: *como consideram os professores que devem agir, nas práticas quotidianas, para realizar as várias tarefas inerentes à profissão?*

As questões enunciadas permitiram a organização dos resultados e facilitaram a abordagem do problema que se investigou: o de saber se se encontraria ou não, nas representações dos professores sobre a praxis docente, uma conceptualização ética comum e, se encontrasse, se ela poderia fundamentar uma deontologia profissional. A investigação do problema alargou-se a variáveis caracterizadoras dos sujeitos: (1) a situação profissional; (2) o sexo masculino ou feminino; assim, procurou-se compreender se o maior ou menor tempo de permanência na profissão, por um lado, e o facto de ser homem ou mulher, por outro, determinam ou não diferenças notórias nas representações dos professores sobre a sua praxis. O capítulo desenvolve-se em função destas dimensões do estudo.

#### **Como Concebem os Professores a Praxis Docente, no que Concerne à Natureza, às Finalidades e aos Contextos que a Determinam?**

A resposta a esta questão supõe, em primeiro lugar, a caracterização de cada um dos aspectos nela focados, os quais emergem do discurso dos professores participantes no estudo. Estes aspectos, organizados em categorias, são a natureza, os contextos e as situações constrangentes da praxis docente; em segundo lugar, a resposta à questão supõe a articulação

e contrastação desses aspectos, em busca duma conceptualização coerente e eficaz no que concerne à sua capacidade de pensar o fenómeno *praxis docente*.

### **Natureza da Praxis Docente**

A natureza da praxis profissional dos professores é definida empiricamente, pelos sujeitos do estudo, mediante a caracterização da especificidade e das finalidades do trabalho docente e dos valores a transmitir aos alunos. Os professores consideram que o trabalho docente apresenta uma especificidade própria que o distingue de outros géneros de trabalho.

### **Especificidade do trabalho docente**

Das características que especificam a actividade docente, os professores participantes no estudo enfatizam a eticidade, a reflexividade e a responsabilidade profissional.

*Reflexividade.* Os professores concebem o trabalho docente como reflexivo quando o consideram passível de crítica e de avaliação pelos pares; quando o tomam como objecto de reflexão e de questionamento em torno das suas funções e dos seus limites e ainda quando o assumem como incerto, no que concerne à correcção de diversos procedimentos e das decisões que os sustentam. A abertura à crítica e à avaliação por parte dos pares supõe que o trabalho dos professores, nomeadamente o que é desenvolvido na sala de aula, possa ser observado por colegas ou realizado em parceria. Como se pode ver no Quadro 3, esta é a característica do trabalho docente com a maior frequência de ocorrências ( $F = 59$ ). São os professores experientes que maioritariamente a mencionam, facto para o qual contribuirá, provavelmente, a própria experiência e a maior segurança que dela advém, acompanhada do desejo de pôr em prática procedimentos pedagógicos diferentes. Como lembra Huberman (1995), os professores vão modificando prioridades, interesses e comportamentos docentes ao longo do seu ciclo de vida profissional. Ora, a fase da carreira em que se encontram os sujeitos experientes deste estudo—entre 28 e 32 anos—corresponde à que o autor designa por fase de “serenidade e distanciamento afectivo” (p. 43) e que se caracterizará por uma menor vulnerabilidade dos professores à avaliação dos outros e por um aumento da autoconfiança e da serenidade, quer em situações de sala de aula, quer em relações de trabalho com os colegas.

A reflexão e o autoquestionamento têm por objecto as funções e os limites deste trabalho e parecem estar associadas à incerteza e à dúvida que marcam muitas das decisões que os professores têm de tomar, especialmente perante situações pedagógicas imprevistas e

pouco habituais. Ora, como refere Beyer (1997), porque as decisões são tomadas em função de princípios e de valores, principalmente de natureza ética, seria o raciocínio moral que estaria implicado nesta reflexão, concebida como inevitável na prática diária dos professores. O autor lembra que tal reflexão tem por objecto questões concretas da sala de aula, como as que concernem à selecção dos conteúdos curriculares, aos padrões segundo os quais se procederá à socialização dos alunos, às práticas pedagógicas a privilegiar ou, ainda, aos valores a veicular, sempre associados a um ideal ético de vida e de pessoa. Por isso, sustenta, a acção docente deveria tomar como pressupostos quatro princípios que, na sua articulação, visariam a eticidade da vida escolar: (1) o papel crucial da interrogatividade em todos os níveis de ensino e de formação; (2) a criação de comunidades escolares onde se promoveriam ideais e práticas democráticos; (3) a reflexão crítica sobre experiências, ideias e acções, com vista ao exame das suas consequências morais e à criação de possíveis alternativas; (4) a tomada de consciência da necessidade de orientar a vida das instituições, dos grupos e dos indivíduos por ideais de justiça social. Assim, ao traçar as linhas orientadoras da praxis docente, o autor configura também contextos escolares ideais que lhes seriam mais propícios.

*Eticidade.* Vindo ao encontro do sentido ético que muitos filósofos e teóricos da educação atribuem ao trabalho docente, numa ilustre filiação que entronca em Sócrates e Platão, os professores participantes no estudo põem em evidência aspectos deste trabalho que se podem considerar indicadores duma qualidade ética. É, pelo menos, o que denotam os conceitos nucleares desses indicadores, os conceitos de pessoa e de responsabilidade. Assim, é a pessoa o centro do trabalho docente: a pessoa do professor, em cuja personalidade este trabalho assenta e que se compromete consigo mesmo na sua realização, como se duma espécie de missão se tratasse; a pessoa do aluno, que o professor visa formar de acordo com determinados valores e tendo em vista determinadas finalidades. O envolvimento do professor enquanto pessoa na realização do trabalho docente e o objectivo de formar pessoas parecem ser consensuais; menos consensuais são o compromisso do professor consigo mesmo e o sentido de missão. O compromisso consigo mesmo é, contudo, um aspecto que Freire (1997) considera uma exigência da própria tarefa de ensinar, que se enraíza no facto de o professor ser um sujeito de opções, nas quais se revela e põe à prova como pessoa. Daí que o autor considere que a postura do professor, quando mobiliza as suas capacidades de fazer justiça e de ser verídico, colocando-as ao serviço do ensino, só pode ser uma postura ética.



Quanto à concepção do trabalho docente como missão, parece interessante ler o modo como se manifestam os dois únicos sujeitos que o defendem —curiosamente, ambos homens, um no topo e o outro no início da carreira profissional:

Eu normalmente tenho um bocado uma posição que é uma posição ideologicamente incorrecta, digamos, porque, de facto, mexe com outras questões, nomeadamente sindicais. Tenho um bocado a tendência de considerar a actividade docente como uma actividade um bocadinho à parte; muitas vezes em discussão com amigos, muitas vezes eles pensam “Ah, tu, para ti a docência é quase um sacerdócio, é uma questão de missão.” Não é tanto assim, quer dizer, não vou a esse extremo mas penso, de facto, a nossa posição relativamente à docência não pode ser exactamente igual àquela que seria numa empresa, numa linha de produção, numa fábrica, penso que aqui se joga com outro tipo de questões, não é, e que é preciso ter mais cuidado com elas. Eu, aqui, não me repugna pensar que o professor muitas vezes tem que abdicar muito mais de si do que outro profissional de si na sua profissão (A, p. 3)

O ideal seria que todos os professores se empenhassem realmente na sua actividade, ou seja, que gostassem realmente daquilo que fazem e que gostassem da escola, gostassem do ensino, gostassem dos alunos, por assim dizer. É assim um bocadinho desagradável falar nisso, mas é uma espécie de sentido de missão ou qualquer coisa que dá um carácter assim um bocadinho religioso ou quase... como é que hei-de dizer?, assim determinista, à questão mas, mas acho que isso não é descabido na medida em que eu acho que se pode fazer um ensino sem empenho, sem gostar da matéria que se dá e até se pode fazer um ensino bastante correcto se a pessoa tiver uma boa formação e se fizer tudo aquilo que lhe é exigido, ou que exige a si próprio, pode fazê-lo perfeitamente; mas o ideal seria uma certa dedicação, um certo empenho, uma certa capacidade de congregar uma ... uma... para gostar daquilo que se faz e poder potenciar as coisas. (M, p. 10)

Se bem que ambos os professores associem ao trabalho docente um sentido de missão, a posição que assumem apresenta algumas diferenças: Antero (A) coloca na boca de amigos a palavra *missão*, palavra com que estes designarão a sua atitude perante o próprio trabalho docente. Não é ele que a usa porque, aparentemente, a considera excessiva, embora assuma pelo menos parte do seu sentido, ao considerar que, por vezes, *o professor tem que abdicar de si* e que isso acontece mais frequentemente do que em qualquer outra profissão, podendo mesmo pôr em causa direitos sindicais. Miguel (M) utiliza, ele mesmo, a palavra *missão*, ainda que afirme não lhe agradar, pela conotação religiosa que possui; mas parece pensar que ela designa apropriadamente o que devia ser a verdadeira atitude do professor relativamente ao seu trabalho, por ser aquela que envolve o *gosto* e o *empenhamento* pessoal. Ora, este sentido de missão parece pressupor uma fonte vocacional e apoiar-se na exemplaridade do professor enquanto pessoa (Gusdorf, 1978). O aspecto vocacional da actividade docente é

realçado, por exemplo, por David Hansen (1994), que considera que uma actividade pode ser dita vocacional quando os seus efeitos ultrapassam a pessoa de quem a executa e projectam um valor para os outros, tendo pois um alcance social. De acordo com o autor, uma actividade vocacional “deve ser educativa, construtiva e útil para os outros de alguma maneira” (1994, p. 263), requisitos que a actividade docente parece preencher. Este é, no entanto, um tema polémico, nomeadamente quando se discute o estatuto de profissão da actividade docente, como lembram, entre outros, Estrela (1993, 1997) e Nóvoa (1995 b). E não deixa de ser significativo o facto de os sujeitos do estudo que mencionam o sentido de missão parecerem estar conscientes duma certa discrepância—denotada pela linguagem que usam, de forma quase relutante, quando se lhe referem—entre este sentido e outros aspectos inerentes à actividade docente, como a vertente sindical, a que Antero alude, e a vertente técnica, associada à formação académica e profissional do professor, referida por Miguel.

*Responsabilidade profissional.* O conceito de responsabilidade remete para a ideia originária de compromisso perante alguém ou perante si mesmo, designada pelo étimo latino *respondere*. A responsabilidade supõe a liberdade e a autonomia do sujeito que deve *responder* pela sua acção. No caso da actividade docente, o professor parece assumir um compromisso consigo mesmo, conforme acima se escreveu, para além de o assumir com a entidade empregadora, pública ou privada, mediante o contrato de trabalho que assina, e com os colegas, quando lhes patenteia o seu trabalho e aceita as críticas que lhe venham a ser feitas. No entanto, no que concerne aos alunos, esta responsabilidade é acrescida pelo facto de o trabalho do professor se exercer sobre pessoas, para cuja formação contribui, e sobre as vidas destas, que de algum modo ajuda a esboçar. A responsabilidade profissional do professor parece não se confinar nem ao horário lectivo nem ao espaço da escola, antes se exercendo onde quer que ele, na qualidade de professor, esteja com os seus alunos. Esta caracterização da actividade docente vai ao encontro dos resultados de outros estudos empíricos acerca do modo como os professores concebem a actividade docente e os valores nela implicados, como o de Estrela (1993, 1995), o de Aurin e Maurer (1993), o de Galveias (1996, 1997). Porém, à luz dos pressupostos da assunção da responsabilidade—a liberdade e a autonomia do sujeito—, esta responsabilidade que os professores parecem assumir com prontidão torna-se problemática, se não duvidosa, já que, como eles mesmos reconhecem, a autonomia e a liberdade de decisão que lhes cabem são escassas e confinadas a domínios muito restritos da prática profissional. Aliás, segundo Monteiro (2000, p. 14), dadas as limitações de que enferma a autonomia profissional dos professores, a maioria destes

gozariam antes de “irresponsabilidade profissional”, como uma espécie de “privilégio e imagem de marca” de funcionários públicos, simultaneamente causa e sintoma da “menoridade profissional dos professores”. Ora, como conciliar esta imagem com as orientações actuais da política educativa que atribuem às escolas e, conseqüentemente, aos professores, maiores responsabilidades de organização e gestão no âmbito dum processo de autonomização das escolas? Talvez a resposta esteja, não em conciliar, mas em superar tal imagem, mediante a assunção reflectida da autonomia.

### **Finalidades da Praxis Docente**

Os professores participantes definem as finalidades da praxis docente simultaneamente como formativas e como instrucionais. Instruir o aluno significa, para os sujeitos do estudo, transmitir os conteúdos e os saberes específicos das disciplinas e—menos consensual—estimular o desenvolvimento de capacidades de raciocínio e a aquisição de métodos de trabalho. Logo, promover a autonomia do aluno como aprendente e o seu crescimento intelectual. Hansen (1999) acentua a natureza formativa destes objectivos instrucionais, pelo que não será abusivo afirmar que instruir é também um modo de formar como pessoa, perspectiva que se pode encontrar igualmente em Aurin e Maurer (1993).

De acordo com os professores participantes, formar o aluno como pessoa supõe vários procedimentos, uns mais consensuais do que outros, como se exemplifica no Quadro 4. No conceito de formação da pessoa há dois aspectos que parecem merecedores de realce; um é o sentido do crescimento do aluno em termos de personalidade, de autonomia, de espírito crítico e de autoconhecimento, que encontra suporte em teses de Freud (1921), Piaget (1973) e Vygotsky (1978), nas quais a educação é pensada como promoção do crescimento e do desenvolvimento autónomo da pessoa (Bruner, 1986). O outro aspecto consiste no facto de a maior parte dos professores participantes assumirem a transmissão de valores como tarefa sua, corroborando assim conclusões de outros estudos empíricos, portugueses e estrangeiros que, directa ou indirectamente, abordam o tema (Estrela, 1995; Räsänen, 1996; Santos e Sanches, 2000; Pais, 2000) e vindo ao encontro de orientações pedagógicas como a Kohlberg (1987) ou a de Lickona (1991, 1993). Contudo, os professores parecem cónscios do carácter sensível deste assunto e eles mesmos lhe antepõem certas reservas, quer quanto à latitude da tarefa docente de formação axiológica, quer quanto à forma de realização, como a seguir se exemplifica:

Eu acho que nós somos mais velhos, temos mesmo essa obrigação de ... eu acho que sim, que é um pouco uma obrigação de tentar formar uma geração. Não digo substituirmo-nos aos pais ou à família ou aos educadores mais próximos, isso acho que não, não nos devemos substituir, não devemos nem podemos, mas complementar um pouco acho que sim, acho que o nosso papel é muito importante, nesse aspecto. (C, p. 2)

Ao professor compete, pois, formar os alunos, não em lugar da família, mas *complementando* a formação que a família realiza. No entanto, a realização da tarefa estaria longe de ser linear, mesmo supondo que não haveria conflito entre os valores transmitidos pela família e os que a escola, mediante a actividade do professor, se propõe transmitir—hipótese que parece ser pouco realista, atendendo tanto à subjectividade como à crescente relatividade dos valores nas sociedades contemporâneas. A menos que fosse possível definir um corpo de valores merecedores de consenso, que ganhariam desse modo um certo estatuto de universalidade, solução que parece defensável para alguns sujeitos. O extracto a seguir apresentado pode ser lido como exemplo do que ficou dito, para além de considerar a forma de transmissão dos valores:

[A escola] deve inculcar [valores], eu tenho dúvida de que os valores sejam ensinados, não é, deve inculcá-los, evidentemente, isso no fundo está dentro das finalidades do ensino, não é, evidentemente que sem dúvida nenhuma. Mas valores, se calhar, que têm mais que ver com, enfim, com o âmbito da actuação da escola como instituição, não é, sei lá, os valores, por exemplo, de partilha, de solidariedade directa, não aquela abstracta com realidades que não se conhecem completamente, etc., penso que isso é um bocadinho discutível, mas a solidariedade directa com o colega, com o grupo, eu penso que isso sem dúvida nenhuma. E pronto, e há sempre valores universais, sei lá, a verdade, a sinceridade, a seriedade no trabalho que se faz, evidentemente que são valores que devem ser inculcados, mas inculcados de forma indirecta, não é, é muitas vezes através da própria actuação do professor, do próprio tipo de actividade-jogo que se propõe e que muitas vezes acabam por emergir esses valores sem que sejam tomados como tal e sem que sejam sequer designados muitas vezes, não é, penso que os valores não devem constituir conteúdo da actividade escolar, devem ser resultantes duma actividade escolar e dum processo de ensino. (A, p. 3)

Seria, assim, através do desenrolar da vida da escola e da acção quotidiana do professor com os alunos, em situação de ensino e aprendizagem, que a transmissão de valores deveria ter lugar, como se eles estivessem infusos no currículo e fluíssem na própria relação pedagógica, *sem que sejam sequer designados*. E tratar-se-á sempre de *valores universais*. Este ponto de vista assemelha-se ao de Skillen (1997) e ao que o estudo de Santos e Sanches (2000) põe em relevo, tanto no que concerne ao requisito de universalidade dos valores a transmitir, como ao modo de o fazer, se bem que este último estudo se confina ao caso particular dos valores

implicados no ensino da história. Ximenez (1998), por seu lado, advoga as potencialidades formativas, no domínio axiológico e ético, da disciplina de Introdução à Filosofia enquanto disciplina de formação geral no ensino secundário, justamente pela sua capacidade de fornecer o enquadramento teórico necessário a uma reflexão frutuosa sobre valores.

#### **Formação dos alunos: valores a transmitir**

Os professores pensam que devem transmitir aos alunos valores relativos a vários domínios da vida humana concorrendo, assim, para a sua formação pessoal. Os domínios referidos são o relacional, o social, o intelectual e o ético-moral. Esta ordenação corresponde à ordem decrescente do número de referências, como o Quadro 5 ilustra. Os professores enunciam diversos valores dentro de cada um dos campos: cumprimento das regras, democracia, justiça e tolerância, no campo dos valores sociais; respeito pelo outro, cooperação, solidariedade, sinceridade, compreensão, diálogo, partilha, humildade e amizade, no campo relacional; persistência e cuidado no trabalho, verdade e gosto pelo saber, no campo dos valores intelectuais; responsabilidade, dignidade da pessoa, autonomia e honestidade, no campo ético-moral. Todavia, apenas dois valores congregam o acordo de sete sujeitos: o cumprimento das regras, dentro do campo social e o respeito pelo outro, no campo dos valores relacionais; ainda neste, o valor cooperação é referido por cinco sujeitos. Estes valores são também os que o estudo de Galveias (1996, 1997) põe em relevo. No campo dos valores intelectuais, o mais consensual é a persistência e o cuidado no trabalho, opção axiológica semelhante à de Sockett (1988) quando advoga a formação escolar dos alunos orientada para o desenvolvimento nestes de qualidades que pressupõem tais valores, mesmo que essas qualidades ultrapassem o domínio intelectual e entrem no da formação do carácter. Estes valores estão também de acordo com os referidos por Pais (2000), no âmbito dum estudo sobre valores envolvidos na avaliação dos alunos. Todos os outros valores são referidos por um número menor de sujeitos, entre dois e quatro, sendo os valores autonomia e honestidade, no campo ético-moral, referidos apenas por um sujeito cada. A dificuldade parece residir, portanto, na identificação dos chamados *valores universais*.

No seu conjunto, os resultados relativos à categoria Natureza da Praxis Docente sugerem algumas linhas de reflexão. Uma é delineada pela própria hierarquização dos domínios axiológicos definidos e pela discrepância entre as frequências totais relativas a cada campo de valores, como se pode observar no Quadro 5. Como interpretar o escasso número de referências aos valores ético-morais? Será este facto consistente com a eticidade da praxis

docente atrás referida? E como compreender o conceito de formação da pessoa emergente destes resultados? Com efeito, esta hierarquização parece indicar que os professores concebem a formação pessoal dos alunos orientada, em primeiro lugar, para o plano das relações interpessoais imediatas que têm lugar no espaço da escola. É ali, nas situações concretas do quotidiano escolar, que os valores relacionais—ou a falta deles—marcam a sua presença e seria nessas vivências concretas que os alunos iriam adquirindo ou consolidando um conjunto de valores mais ou menos consensuais. Em segundo lugar, os professores definem o campo dos valores sociais, como que preparando o aluno, futuro cidadão, para o exercício da cidadania numa sociedade democrática e plural. Em terceiro lugar, os valores ético-morais propriamente ditos, em torno dos quais o consenso é fraco: apenas o valor responsabilidade é referido por três professores. Ora, não poderá isto indicar que os professores—ou, pelo menos, a maior parte dos que participaram neste estudo—não pretendem assumir a formação moral dos alunos, embora afirmem concorrer para a sua formação pessoal nos domínios relacional e social? De facto, parece haver aqui alguma inconsistência, que no entanto poderá desaparecer a partir do momento em que se entendam os valores éticos como originários duma matriz social e relacional, perspectiva que entronca no pensamento de Aristóteles (1996, 1997) e de Hegel (1991), para mencionar apenas os pioneiros. Neste caso, uma leitura possível, de inspiração habermasiana, procurará no primado dos valores de relação uma preocupação dos professores com a formação de pessoas capazes de se comprometerem num diálogo, cuja intenção seja o estabelecimento de regras comuns de actuação, que serão comuns e vinculativas justamente por nascerem do diálogo e do consenso (Habermas, 1996). Daí, a relevância de valores como respeito pelo outro, sinceridade e diálogo—estes últimos, no entanto, mencionados apenas por dois professores cada. Por esta óptica, a ênfase colocada nos valores relacionais e sociais indicaria uma preocupação ética, na medida em que intentaria, mediante a transmissão destes valores, criar nos jovens condições e disposições para uma prática comunicacional geradora de consensos.

Outra linha de reflexão sugerida pelos resultados incide sobre o carácter prioritário que os valores sociais e relacionais apresentam relativamente aos valores intelectuais, o que parece corroborar a prioridade da finalidade formativa sobre a instrucional, acima referida. Valores intelectuais como verdade e gosto pelo saber são mencionados apenas por dois sujeitos cada. Curiosamente, há uma diferença considerável entre as frequências totais relativas à finalidade formativa ( $n = 226$ ) e à finalidade instrucional ( $n = 49$ ) da praxis docente (Quadro 4); e mesmo os itens que,

total: 241

sujeitos apresentam idêntica diferença: a promoção do progresso pessoal dos alunos é referida 73 vezes, contra 29 referências à transmissão de saberes e conteúdos específicos das disciplinas. Poder-se-á inferir, daí, que os professores consideram mais importante formar os alunos para a vivência em sociedade do que instruí-los e dotá-los de competências cognitivas? E não será o conceito de formação, implícito nestas representações, tendencialmente redutor? Arendt (1995) alerta precisamente para este risco e considera que “uma educação sem ensino é vazia e degenera, com grande facilidade, numa retórica emocional e moral” (p. 132). Logo, uma orientação da educação que subordine as aprendizagens académicas a quaisquer outras finalidades, que as não articule com vista a uma formação global da pessoa, é irremediavelmente limitada e potencialmente perigosa. Este parece ser também o ponto de vista de Pombo (1989), quando considera que a educação se deveria fazer, não além da instrução, mas mediante a instrução e o ensino.

### **Experiência de ensino**

Quando se procura um possível nexó entre a distribuição das frequências dentro da categoria e os anos de permanência dos sujeitos na profissão, verifica-se que os professores experientes referem, mais vezes do que os principiantes, as características específicas do trabalho docente, enquanto os professores principiantes referem, mais vezes do que os experientes, a finalidade formativa da praxis docente; a ordem inverte-se relativamente à finalidade instrucional. No entanto, para ambos os grupos, é a finalidade formativa que prevalece sobre a instrucional, quanto a número de referências. Assim, e apesar de o peso atribuído à instrução ser maior para os professores experientes do que para os principiantes, a finalidade formativa parece ser prioritária para ambos. As diferenças relativas à especificidade do trabalho docente poderão eventualmente ser entendidas à luz da evolução das perspectivas e da consciência do professor sobre o seu trabalho, em função da sua experiência profissional, como lembra Huberman (1995). Por esta ordem de ideias, seria natural os professores mais experientes pronunciarem-se com maior conhecimento de causa acerca da natureza do trabalho docente; daí, o maior número de referências ao tema, revelando uma maior familiaridade.

Relativamente à maior atenção prestada à finalidade formativa da praxis docente pelos professores mais jovens, ela parece encontrar corroboração no número de referências aos valores transmitidos aos alunos, superiores às dos professores experientes. Exceptuam-se os valores tolerância e aceitação das diferenças, partilha, persistência e cuidado no trabalho e

responsabilidade, mais vezes mencionados pelos professores experientes, ainda que com uma diferença muito pequena, como se pode observar no Quadro 5. Poderá a diferença ser explicada pela relativa novidade que é a preocupação com a formação cívica e moral, consignada na Lei de Bases do Sistema Educativo? Terá ela, conjuntamente com a formação inicial, confrontado os professores mais jovens, à entrada na profissão, com esta orientação axiológica do ensino, sensibilizando-os mais do que aos professores experientes? A análise não permitiu responder satisfatoriamente a estas questões.

### **Contextos e Situações Constrangentes da Praxis Docente**

Os contextos em que a praxis docente se realiza—social / axiológico, profissional e institucional—condicionam-na inevitavelmente e, por vezes, esse condicionamento é percebido pelos professores como factor de constrangimento. No discurso dos professores participantes podem ler-se abundantes referências a este tema. Atitudes e valores tidos como prevalentes nos referidos contextos, assim como dilemas e conflitos que neles ocorrem, são apreciados pelos seus efeitos negativos sobre a praxis dos professores. Dum modo geral, os dilemas e os conflitos parecem nascer de duas grandes zonas problemáticas da praxis docente: a autonomia profissional e os valores e os princípios éticos que conduzem a referida praxis. Assim, será à luz desta dupla problemática que se analisarão os contextos da praxis docente e as principais dificuldades que os caracterizam.

#### **Contexto Profissional**

No contexto profissional, os professores parecem dar um lugar de relevo aos aspectos éticos e aos aspectos autonómicos inerentes à sua actividade. Por um lado, é a ausência deles, ou a fraca presença, que interfere no trabalho docente, prejudicando-o: a ética profissional é subalternizada, os currículos de formação de professores não contemplam o desenvolvimento de competências éticas, não existe uma deontologia formal (factor referido apenas por um sujeito, na fase inicial da carreira) e a autonomia profissional é escassa. Por outro lado, verificam-se situações dilemáticas e conflituosas que dificultam o trabalho dos professores, algumas das quais em torno do problema da autonomia profissional e todas envolvendo valorações que apelam para princípios de natureza ética.

*Ética e deontologia.* A subvalorização destes aspectos é pensada como condicionante negativa da praxis docente, mais pelos professores principiantes do que pelos experientes. Tanto a formação axiológica e ética dos professores como a eventual criação dum código



deontológico para a profissão são matérias controversas. No entanto, a formação axiológica e ética dos professores é advogada por diversos autores portugueses (Estrela, 1991; Patrício, 1995; Valente, 1995; Monteiro, 2001) e de outros países (Strike e Soltis, 1985; Howe, 1986; Soltis, 1986; Liston e Zeichner, 1987; Nash, 1991; Purpel, 1996, entre outros), atendendo às crescentes responsabilidades dos professores, decorrentes da multiplicação das suas funções (OCDE, 1990), à também crescente complexidade das situações pedagógicas a que têm de responder diariamente e às determinações das últimas reformas curriculares, que se orientam no sentido da formação axiológica dos alunos. O campo dos valores do professor, pela subjectividade que tem inerente, é potencialmente conflitante. De facto, os sujeitos do estudo assim o entendem, já que mencionam a existência de conflitos de valores entre colegas, os quais, por vezes, assumem a forma de conflitos entre gerações de professores; este tipo de conflito é referido e ilustrado também por Cavaco (1995) e por Caetano (1997, 1998). Ora, que recursos mobilizam os professores para a resolução dos seus conflitos e dilemas? Até que ponto põem em acção competências éticas? E segundo que princípios? Também a discussão em torno da eventual pertinência dum código formal de deontologia docente se tem alargado nos últimos anos, em Portugal, quer por iniciativa de investigadores (Estrela, 1986, 1993; Silva, 1994, 1995; Cunha, 1996; Seica, 1997, 1999; Monteiro, 2001), quer de organizações profissionais de professores, sem que, porém, qualquer posição vinculativa tenha sido tomada.

No presente estudo, os aspectos ético e deontológico subalternizados na praxis docente são referidos mais pelos professores principiantes do que pelos professores experientes. Talvez não seja surpreendente; com efeito, serão os professores mais jovens, cuja experiência profissional é consequentemente menor, os que mais falta sentirão de normas de actuação definidas formalmente, regras que os orientem em determinadas situações, ou competências de raciocínio e de deliberação ético-morais que lhes permitam agir de modo fundamentado. Os professores mais experientes, por seu lado, por terem já construído repertórios de actuação de eficácia mais ou menos confirmada, perceberão como menos urgente, uns, ou mesmo como desnecessária, outros, uma formação específica no domínio das competências éticas ou a criação duma deontologia formal. Alguns professores pensam mesmo que um código formal de ética, a menos que apenas postulasse princípios muito gerais, seria uma normalização excessiva e indesejável, na medida em que limitaria a individualidade e a pluralidade das actuações docentes. E, como princípios gerais de actuação estão já definidos na legislação educacional, um código de ética seria, por isso, uma redundância. Não parece, pois, haver

consenso relativamente a esta questão, como se pode constatar comparando as afirmações que sobre ela dois sujeitos fazem.

Eu acho que era bom [termos um código deontológico escrito]; pela minha maneira de funcionar, acho que era bom e ... lá está ... iria ... iria reduzir uma das coisas que nós temos como professores, cada um tem a sua maneira de ver as coisas e iria, se calhar, aglutinar um bocadinho mais a maneira de estar dos professores ou, pelo menos, a maneira de estar como professores. . . nós, ao termos um código deontológico escrito, seria mais fácil, por exemplo ao nível da nossa formação inicial, nós estarmos a apontar logo para esse tipo de ... forma de estar e de códigos de conduta e situações desse tipo, que acabam por ser aprendidas, melhor ou pior, muitas vezes por situações de sorte ou não e, portanto, julgo que basicamente por isso, é importante. (R, p. 8).

[Um código deontológico] Geral? Universal? tenho dificuldade [em ver] porque justamente te falei dum código que pressupõe ser construído por cada um, não é, portanto, se calhar é difícil, não é, no fundo, a tentativa desse código é a própria legislação, se calhar, produzida, não é, e que tenta ... tenta, enfim, estipular, estabelecer *a priori* das situações concretas deveres, direitos, não é? Portanto, penso que o código universal, esse se calhar já está feito, não é, mas mais importante do que esse é o código pessoal, não é, que temos e evidentemente nós estamos a falar na actuação na escola mas é isso que nos relaciona com o mundo, não é, quando formulamos uma opinião sobre uma coisa, quando ... quando agimos em relação a um estímulo estamos a usar um código que muitas vezes é consciente, outras vezes até emerge instintiva e espontaneamente, situação a situação ... Não constituirá talvez um código na acepção correcta da palavra, nesse caso, mas quando é corporizado num ... quando a certa altura constitui aquilo que podemos dizer “o estilo pessoal de agir”, pronto, aí estamos perante, de facto, um código, não é? (A, p.8)

Assim, enquanto um dos professores—Ricardo, nos primeiros anos da carreira—vê num código deontológico a vantagem da redução da subjectividade nas actuações docentes, ao proporcionar critérios normalizadores, o outro—Antero, na fase final da carreira—rejeita-o precisamente por essa razão. Seria, pois, por reduzir o espaço da subjectividade e da individualidade dos professores, perfeitamente capazes de criarem os seus próprios códigos de actuação e de serem coerente com eles, colmatando desse modo a tendência normalizadora da legislação, que um código deontológico seria ou indesejável ou supérfluo. Aliás, o assunto está longe de ser consensual, mesmo em países cujos professores possuem códigos deontológicos. É que se há vantagens reconhecidas, nomeadamente a de poderem funcionar como critérios mais ou menos uniformes, fundamentadores da decisão ética em determinados domínios da actuação docente, a verdade é que só por si, não garantem a justeza da acção nem podem prever a multiplicidade e a complexidade dos problemas éticos envolvidos na praxis docente (Soltis, 1986; Terhart, 1998), além de poderem vir a ser usados como mecanismos de

controlo externo da acção dos professores, esquecida que fosse a sua origem autonómica (Terhart, 1998). Parece, pois, justificar-se o retomar do debate, suportado por estudos mais amplos acerca do que pensam os professores portugueses quanto a estes aspectos da sua vida profissional.

*Autonomia profissional.* Os professores participantes, em especial os mais experientes, consideram que usufruem de fraca autonomia no exercício da profissão, o que constitui um factor de constrangimento das suas práticas. Num sentido geral, autonomia designa a posse de leis próprias, quer o conceito se refira a povos ou a países, quer se refira aos indivíduos. No sentido ético, o conceito, que ocupa um lugar fulcral no pensamento kantiano, significa a autodeterminação absoluta da razão, isto é, a independência desta relativamente a qualquer lei heterónoma, excluindo assim a teonomia ou outra fonte legisladora não racional, conquanto humana, como os sentimentos ou os instintos. No entanto, na filosofia pós-kantiana, outras linhas de pensamento, como a de Habermas (1996, 1999) ou a de Rorty (1988), encaminham o entendimento do conceito num sentido menos absoluto e mais relativista e comunicacional, entendimento que mergulha as suas raízes no pensamento perspectivista de Nietzsche (1969, 1997). Nas palavras do filósofo, “relativamente a uma dada coisa, *quanto maior for o conjunto de afectos* a que damos voz, *quanto mais* olhares, diferentes olhares, formos capazes de lançar sobre uma mesma coisa, tanto mais completo será o nosso ‘conceito’ dessa coisa” (1997, p. 146)

A autonomia de que os professores participantes no estudo falam, maioritariamente, é a que lhes permite planear as aulas, definir objectivos consistentes com o programa que devem leccionar, fazer a gestão do mesmo dentro de certos limites e escolher as abordagens pedagógicas e didácticas que julguem mais adequadas aos conteúdos e aos objectivos definidos; é, pois, uma autonomia limitada, distante das noções de independência e de autodeterminação que o conceito transporta. Dois sujeitos, contudo, parecem conceber a autonomia numa óptica mais pessoal, conotando-a com a maneira de ser, os valores, as atitudes do professor face ao seu trabalho. Nesta aspecto, a análise não permitiu associar a idade ou o sexo dos sujeitos a uma ou a outra concepção, que parece depender unicamente das perspectivas pessoais de cada um: os dois sujeitos referidos são uma professora da fase final da carreira (Beatriz) e um professor da fase inicial (Daniel).

Apesar da limitação inerente a esta concepção de autonomia, Sanches (1995) chama a atenção para as suas potencialidades, lembrando que o terreno da relação pedagógica e o espaço da sala de aula podem ser realmente propícios ao exercício da autonomia do professor,

permitindo-lhe agir de acordo com valores, finalidades e princípios educacionais próprios que consubstanciam “um código de ética profissional” (p. 53). Não obstante, se é apenas neste campo da actividade que o professor pode ser autónomo, parece justificar-se que os professores considerem usufruir duma fraca autonomia profissional, e que isso seja avaliado como factor limitativo, já que a actividade docente implica outras tarefas que não apenas o ensino e nelas a autonomia continua a ser problemática. Porém, a autonomia pode também ser entendida como individualismo, mais do que como afirmação de individualidade, mais como factor de isolamento do que como factor de procura duma identidade pessoal e profissional do professor e, nesta medida, afectar negativamente tanto a relação pedagógica como as relações dos professores com os seus pares (Sanches, 1995). Ora, como lembra a autora, um professor não tem de ser “diferente dos outros professores” (p. 51) para ser autónomo; precisa é de usar de reflexão e de crítica no uso que faz de princípios que não são originariamente seus, a fim de saber se pode e se quer, ou não, fazê-los seus.

*O problema da autonomia profissional como fonte de dilemas e de conflitos.* O carácter problemático da autonomia docente parece suscitar aos sujeitos do estudo algumas reflexões que dão conta de dilemas e de conflitos, reveladores da dificuldade de optar entre duas linhas de actuação igualmente justificáveis por princípios igualmente válidos. No contexto deste estudo, o termo *dilema* possui uma conotação moral, já que se reporta a “situações em que cada curso possível de acção viola um certo princípio moral que também é, por seu lado, obrigatório” (Blackburn, 1997, p. 114). Todo o dilema, quer seja ou não moral, implica um conflito pessoal, ou porque a acção escolhida, seja ela qual for, merece do agente alguma objecção ou porque, alternativamente, se lhe apresenta tão válida ou tão legítima como a acção não escolhida. O termo *conflito* designa, do ponto de vista psicológico, uma “situação em que duas ou mais necessidades, metas ou cursos de acção competem, fazendo com que um organismo se sinta puxado em direcções diferentes, com um senso acompanhante de desconforto.” (Davidoff, 1983, p. 714). É corrente, porém, o uso do conceito de conflito reportado a todas as situações da vida humana que apresentem estas características. No caso da actividade docente e dos contextos e circunstâncias em que ela se desenrola, são frequentes as situações nas quais se apresenta como possível a referida dualidade de necessidades, finalidades ou procedimentos, deixando no professor essa mencionada impressão de desconforto.

No que concerne a dilemas profissionais, são vários os que emergem do discurso dos sujeitos. Assim, os critérios individuais dum professor são ou não questionáveis? Em caso de

conflito entre alunos e professores, a solidariedade dum professor deve ir para os colegas ou para os alunos? Na tomada de decisões, devem privilegiar-se critérios individuais ou critérios colegiais? E é mais conveniente, do ponto de vista pedagógico, uniformizar ou diversificar formas de actuação? São estes os dilemas mencionados pelos sujeitos, sem diferenças dignas de nota entre principiantes e experientes; apenas o dilema individualidade *versus* colegialidade das decisões é referido unicamente pelos professores experientes. Quanto aos conflitos, o que opõe autonomia e heteronomia profissional do professor, o que confronta a liberdade individual do professor com a uniformidade na escolha de estratégias e de critérios de avaliação, o que envolve afectos entre professores e alunos e ainda o que se manifesta entre valores pessoais do professor e valores institucionais são os mais referidos. Os conflitos de afectos podem ser favorecidos pela própria natureza da relação pedagógica, entendida como relação de cuidado (*caring*) (Noddings, 1986). Na perspectiva de Hargreaves (1998), sendo o ensino uma das “profissões que cuidam” e significando o cuidado “uma experiência interpessoal de tratamento, ligação, calor humano e amor pelo outro” (p. 164), é compreensível que aí ocorram conflitos. Com efeito, sustenta o autor, o entendimento do cuidado num sentido “demasiado estreito e exagerado” (p. 166) pode ter como resultado prático uma diminuição em vez dum reforço do cuidado, ou uma distorção do seu sentido, como acontece quando um professor privilegia o cuidado e o conforto dos alunos, em detrimento da gestão da aula, acabando por descuidar o ensino e as aprendizagens académicas.

Alguns professores parecem tentar solucionar os dilemas e os conflitos ou, pelo menos, encontrar uma resposta pragmática que permita a saída do impasse. A procura de soluções para conflitos e dilemas profissionais é, na óptica de Sacristán (1995), uma forma de desenvolvimento e consolidação da consciência profissional do professor, com o potencial heurístico e formativo de ampliar o conhecimento dos problemas educativos. E, se bem que, com vista à referida solução a tendência pareça ser a de valorizar as decisões colegiais, no sentido duma co-responsabilização e em nome duma ética de solidariedade, casos há em que os professores se inclinam para a defesa de posições ou de valores individuais, em detrimento de posições de grupo, alegando que a subordinação a decisões das quais discordam as fazem sentir-se “coarctadas” (B, p. 11) na sua autonomia. Ora, esta é uma questão que, reivindicando valores e princípios de decisão e acção, assume uma natureza ética, pelo que o problema da autonomia profissional do professor se enquadra na problemática ética da praxis docente. Convém, ademais, não perder de vista que, ao decidir a melhor forma de resolver estes e outros conflitos, quer sejam predominantemente éticos, quer predominantemente pragmáticos,

muitos são os constrangimentos a que o professor está sujeito, circunstância que envolve, só por si, uma certa paradoxalidade: uma opção de carácter ético exige um sujeito autónomo e autodeterminado mas, na realidade, a intervenção do professor neste processo decisório é bem mais heterónoma do que autónoma e, como lembra Sanches (1995, p. 42), “os professores sentem-se coagidos na sua autonomia por imperativo categórico de reformas determinadas e conceptualizadas por outrem”, pelo que a autonomia é mais um ideal do que uma característica real da actividade docente em todos os seus domínios. No entanto, ao reflectir sobre as situações pedagógicas, as suas dificuldades e as possíveis soluções, o professor dá voz e corpo a essa idealidade e abre caminho à sua realização. Seria pois, proveitoso, em futuras investigações, procurar compreender a natureza dos princípios em que os professores assentam a resolução de dilemas e de conflitos, nomeadamente os que põem em jogo a autonomia profissional, como forma de aprofundar o conhecimento acerca do pensamento ético e deontológico dos professores.

Parecendo contrariar as limitações à autonomia de que enferma a praxis docente, os professores e a escola têm vindo a ser responsabilizados pelo insucesso dos alunos. Este fenómeno, referido pelos sujeitos do estudo, é igualmente analisado por Esteve (1995), que o considera sinal de alteração do “apoio da sociedade ao sistema educativo” (p. 104). De facto, afirma, nota-se uma tendência social para atribuir ao professor todo o ónus das falhas do sistema de ensino, sendo o seu trabalho “sempre apreciado num sentido negativo”. Deste modo, os professores vêem aumentar a sua responsabilidade profissional, sem que isso corresponda a um maior reconhecimento do valor social do trabalho docente ou ao crescimento da sua autonomia como profissionais.

A escassez de autonomia é o único indicador do contexto profissional que não é referido maioritariamente pelos professores principiantes, mas sim pelos experientes. A justificação residirá, possivelmente, na consciência do próprio saber profissional, resultante da experiência reflectida; nesta fase da carreira profissional, o professor já viveu diversas reformas do ensino, já respondeu às mais díspares exigências profissionais, já foi obrigado a informar-se, formar-se, improvisar e testar opções pedagógicas, decididas a maior parte das vezes a sós ou com os seus pares. Já deu provas reais de capacidade autonómica, mas sem reconhecimento público e sem que o seu estatuto profissional e imagem social tenham com isso melhorado. É, pois, como se não tivesse voz própria.

### Contexto Social / Axiológico

A análise do contexto social põe em relevo atitudes e valorações que atravessam a sociedade contemporânea e cuja influência na escola é inevitável, já que são marcas culturais que alunos e professores transportam consigo. Há quem fale em crise para caracterizar o estado de coisas nas sociedades contemporâneas, crise de “intuito moral e de identidade cultural”, diz Hargreaves (1998, p. 78), que acaba por reflectir-se nos indivíduos como crise “do sentido da individualidade e das relações interpessoais”. Os sujeitos do estudo põem em relevo, como possíveis sintomas desta crise, a dominância sociocultural do facilitismo e do aparente, do individualismo egocêntrico e competitivo, a par dum certo predomínio do hedonismo imediatista e duma tendência para a desresponsabilização; e a preocupação do individualismo, lembra Taylor (1995), pode degenerar facilmente em autocomplacência e em enfraquecimento das dimensões social e política da vida e, por extensão, da dimensão ética, entendida no sentido habermasiano da procura de princípios consensuais por via argumentativa. Ora, os valores do facilitismo, do individualismo e da desresponsabilização são o oposto daqueles que os professores pretendem transmitir aos alunos e que são também os consignados na legislação educacional, nomeadamente os que se associam ao desenvolvimento de capacidades de cidadania nos indivíduos. Daí que Pintasilgo (1995, p. 4) questione como poderão as escolas e os professores, sendo partes integrantes da sociedade e, nessa medida, carreando os mesmos valores que ela, desenvolver nos indivíduos outros valores, sem com isso se tornarem “esquizofrénicos”. A resposta poderá estar, segundo a autora, num esforço de aprendizagem permanente—o qual pressupõe a interrogatividade—única atitude que, na sua óptica, se adapta a um mundo em mudança. Parece, pois, que faria todo o sentido, enveredar pelo caminho da formação ética dos professores, dando assim conteúdo e forma à interrogatividade: o conteúdo poderia ser a indagação sobre valores e princípios normativos da praxis docente; a forma, o raciocínio ético na sua forma de argumento prático, como sugere Vásquez-Levy (1998).

Os sujeitos referem igualmente a transformação do acesso à informação, parecendo ir ao encontro de Hargreaves (1998), quando diz que a difusão cada vez mais global da informação comprime o espaço e o tempo e aumenta a rapidez do ritmo de mudança. Na perspectiva de Gadamer (2001), a corrente de informação a que ninguém deixa de estar exposto e à qual não consegue escapar tem como consequência um “constrangimento da opinião” (p. 103). E é porque a informação já não é directa, já não resulta do diálogo entre sujeitos, mas é mediada e seleccionada por órgãos próprios, que ela é constrangedora.

No que concerne a atitudes, os sujeitos consideram que a família tem vindo progressivamente a enfraquecer o seu papel educativo, papel que a escola vê ser-lhe atribuído, provavelmente na razão inversa. Estas considerações inscrevem-se na mesma linha de pensamento de Esteve (1995), que analisa os factores de mudança no sistema escolar, identificando elementos indicadores de transformação. O autor considera que se tem assistido um crescendo de “exigências em relação aos professores” (p. 100) provocado, em parte, pelo enfraquecimento das responsabilidades educativas de outros agentes de socialização, nomeadamente a família; daí, um acréscimo das responsabilidades do professor. Estes temas requerem atenção mais sistemática enquanto objecto de investigação.

### **Contexto Institucional**

Os sujeitos realçam a indefinição das políticas educativas quanto às funções e aos fins da escola, indefinição que parece reflectir as rápidas mudanças que afectam também, inevitavelmente, o domínio da educação e do ensino. Este resultado pode ser entendido em função daquilo a que Esteve (1995) chama “ruptura do consenso social sobre educação” (p. 101), fenómeno que se terá acentuado nos últimos 20 anos e que se traduz na dificuldade em definir os objectivos da escola, sobretudo quanto aos valores a promover. Será provavelmente por esta razão que os professores entendem como dilemática a necessidade de optar entre a formação dos alunos para a cidadania ou para os saberes académicos, já que se pode revelar muito difícil, na prática, cumprir em simultâneo estas duas finalidades definidas na Lei de Bases do Sistema Educativo.

Os professores consideram também que a escola tem vindo a sofrer um decréscimo de eficácia em face dos valores e das realidades sociais, fenómeno que se inscreve no quadro das mudanças verificadas no sistema escolar, acima referidas, e no quadro mais amplo das transformações sociais e políticas ocorridas nas últimas décadas (Stoer, 1986; Sarmento, 1998). Vários autores pensam que a alteração do significado e do valor atribuídos à escola como instituição é consequência das transformações do contexto social (Cavaco, 1995; Esteve, 1995; Hargreaves, 1998). Com efeito, parece ser uma tendência de alguns sectores da sociedade contemporânea a subvalorização do ensino que se reflecte, por exemplo, na desmotivação dos alunos face à escola e no pouco valor atribuído ao que nela se possa aprender. Ora, até que ponto não terá contribuído para esta avaliação a massificação do ensino, ao obrigar as escolas e os professores a flexibilizar as suas formas de actuação, com o objectivo de integrar o maior número possível de alunos com culturas, saberes e motivações



inevitavelmente diversos? E até que ponto esta enorme diversificação da população escolar não arrastará consigo situações dilemáticas e conflituosas que põem em confronto valores e princípios de natureza ética? Os sujeitos deste estudo vêem na diversidade das pessoas e das situações envolvidas no ensino outro factor de dificuldade da praxis docente. E não propiciará esta diversidade que os professores percepcionem como dilema, mencionado pelos sujeitos do estudo, a necessidade de optar por uma pedagogia selectiva *versus* optar por uma pedagogia integradora? Provavelmente, uma população escolar mais homogénea, como a que frequentava anteriormente os liceus, não implicaria este dilema, já que a selecção dos alunos estava feita à partida. Logo, as orientações pedagógicas visavam, claramente, a preparação dos alunos que se destinavam a cursos superiores.

Os professores percepcionam como conflitante o facto de, na determinação da acção docente, deverem ter em conta, simultaneamente, a uniformidade de valores e de princípios definidos e a singularidade dos indivíduos e das situações. Na verdade, se nenhuma comunidade subsiste sem procedimentos e critérios normalizados, certo é também que, em nome dum princípio de individualidade se reivindica cada vez mais a atenção à singularidade e o direito à diferença. Seja qual for a via de acção escolhida para a resolução de dilemas e de conflitos, a via preterida seria igualmente defensável, provavelmente em nome do mesmo princípio ético, por exemplo, o princípio da justiça. Então, como devem os professores proceder, de modo a não ficarem bloqueados por situações que parecem ser aporéticas? Um conhecimento mais extenso e aprofundado das respostas dos professores aos dilemas e aos conflitos que enfrentam no âmbito da actividade docente, assim como dos princípios que têm por normativos nas decisões que tomam, poderiam constituir pontos de partida para uma deontologia docente.

Os conflitos de valores e de interesses que ocorrem no plano da relação profissional são mencionados principalmente pelos professores principiantes. Conflitos relativos à autonomia profissional são maioritariamente mencionados pelos professores experientes, à excepção do que opõe liberdade individual e uniformidade na escolha de estratégias pedagógicas e na definição de critérios de avaliação. Quanto aos dilemas éticos identificados pelos professores no âmbito da prática pedagógica, as frequências não apresentam diferenças notórias entre professores principiantes e experientes. Dilemas atinentes à autonomia profissional são referidos maioritariamente pelos professores experientes.

## Síntese

I. A praxis docente é concebida como possuidora duma natureza própria, que lhe é conferida pela sua especificidade e pelas finalidades que intenta realizar. Das especificidades da praxis docente, sobressaem a reflexividade, a eticidade e a responsabilidade profissional.

*Reflexividade.* O carácter reflexivo da praxis docente manifesta-se pela interrogatividade quanto às funções que lhe são próprias, aos melhores modos de proceder, seus fundamentos e finalidades. Manifesta-se também pela aceitação da crítica e da avaliação entre pares e pela consciência de que é uma actividade mais dominada pela dúvida do que pela certeza.

*Eticidade.* Ao apelar para princípios normativos de acção e ao definir finalidades educativas, a praxis docente inscreve-se no domínio da eticidade. Ao focalizar-se sobre o conceito de pessoa, reforça o seu sentido ético. A pessoa do professor assume-se como responsável, perante os outros e si mesmo, pelos compromissos que firmou, os quais consistem, fundamentalmente, na formação de outras pessoas.

*Responsabilidade.* Por isso, a responsabilidade profissional é outra especificidade da praxis docente indissociável das anteriores, no sentido em que o professor, mesmo fora da escola e do horário lectivo, desde que esteja com os seus alunos, se reconhece responsável por eles. No entanto, é uma responsabilidade que é, noutros aspectos, problemática porque toda a responsabilidade pressupõe autonomia do sujeito e a autonomia profissional do professor é considerada muito limitada.

A dupla finalidade formadora e instrucional da praxis docente acentua também o seu sentido ético. Formar pessoas é entendido como forma de promoção do seu progresso, da sua autonomia e espírito crítico, da sua capacidade de autoconhecimento e de conhecimento. Este será induzido mediante a aprendizagem de conteúdos específicos das disciplinas curriculares e o correlativo desenvolvimento de metodologias de trabalho e capacidades de raciocínio. Formar e instruir pessoas supõe ainda incutir-lhes valores.

*Finalidade formativa.* A finalidade formativa da praxis docente parece sobrepor-se à finalidade instrucional, como se os professores entendessem como prioritária a socialização dos alunos e a sua preparação para a vida em comunidade, relativamente à aprendizagem dos conteúdos curriculares.

*Valores a transmitir.* Os valores a incutir aos alunos—valores sociais, relacionais, intelectuais e ético-morais—deverão ser valores universais e será na e pela relação pedagógica quotidiana que a aprendizagem dos valores será feita. A dificuldade reside

justamente em identificar esse núcleo de valores universais, uma vez que apenas o respeito pelo outro, o cumprimento das regras, a cooperação e a persistência e cuidado no trabalho, entre os valores referidos, são consensuais para metade ou mais dos sujeitos (mas não para a totalidade).

II. A actividade docente tem lugar em contextos percorridos por valores que a condicionam e, em certa medida, a constroem e os contextos referidos são o social, o educacional, o profissional e o institucional.

*Contexto social.* Do contexto social, os professores sublinham as dificuldades provocadas pela problemática compatibilidade da tendência axiológica dominante na sociedade contemporânea que, a par dum certo desprezo pela ética comportamental, privilegia o facilitismo e o individualismo, com os valores que os professores pretendem transmitir aos alunos, alguns dos quais consignados na Lei de Bases do Sistema Educativo.

*Contexto educacional.* Do contexto educacional, é posta em relevo a indefinição das políticas educativas quanto às finalidades e funções da escola. Tal indefinição abre as portas ao crescimento das tarefas impostas às escolas e aos professores, algumas delas dificilmente conciliáveis entre si. A esta multiplicação de tarefas parece corresponder o enfraquecimento do tradicional papel educador e socializador da família em relação aos jovens. A responsabilidade social dos professores cresce, mas não o reconhecimento.

*Contexto profissional.* Os professores consideram que o contexto profissional é dominado por questões éticas e autonómicas. Ética e autonomia profissionais são percebidas como deficitárias. A formação de professores não inclui o desenvolvimento de competências éticas e deontológicas. Os professores confinam a autonomia ao domínio das opções pedagógicas e da relação pedagógica, onde os valores do professor sobressaem e o raciocínio ético é frequentemente convocado; mas a formação não contempla a dimensão axiológica do ensino nem estimula a tomada de consciência do professor relativamente aos seus valores e princípios. Ética e autonomia são também entendidas como áreas potencialmente conflitantes e dilemáticas e os conflitos e os dilemas são vistos como factores de dificuldade da praxis docente.

*Contexto institucional.* A avaliação do contexto institucional é dominada pela perda de eficácia e do prestígio da escola face aos valores e às realidades sociais. Para isto terá contribuído a generalização do ensino a todas as camadas sociais e a sua consequente massificação, o que determina que a escola seja marcada pela diversidade e pela heterogeneidade. Os professores pensam que também estes aspectos são geradores de dilemas

e de conflitos que se manifestam no plano das opções pedagógicas e radicam no domínio ético dos princípios e dos valores.

### **Como Avaliam os Professores as Relações que Mantêm com os Diversos Membros da Comunidade Escolar?**

No âmbito da praxis docente, as relações que os professores mais referem são as mantidas com os pares e com os alunos. O relacionamento com os pais dos alunos é, comparativamente, objecto de referências apenas esporádicas e as relações dos professores com os funcionários administrativos e auxiliares não são sequer mencionadas. De um modo geral, os professores parecem pensar que a rede de relações que se gera na escola é condicionada, se não mesmo determinada, pelas atitudes e pelos comportamentos profissionais, que avaliam de forma muito crítica. E se são críticos em relação a si mesmos, são-no ainda mais em relação aos colegas. Segundo esta perspectiva crítica, os professores identificam determinadas formas de exercer a profissão, reveladoras de outras tantas atitudes que, na sua apreciação, são tidas como incorrectas e, por essa razão, dificultadoras da praxis docente. Logo, propriamente falando, serão modos de não exercer a profissão. Estão neste caso a negligência na execução das tarefas e dos deveres profissionais, a restrição da actividade docente ao cumprimento das tarefas lectivas, o entendimento da docência como um trabalho temporário e a sobreposição dos interesses pessoais do professor aos interesses da escola e dos alunos. Do discurso da maioria dos professores participantes, parece possível inferir-se uma conexão entre o desempenho negligente e a percepção do trabalho docente como precário ou temporário. Alguns professores parecem convictos de que quem está no ensino provisoriamente, à espera de encontrar uma profissão que lhe agrade mais, como se fosse um último recurso porque não encontrou outro trabalho, terá mais tendência a ser negligente do quem é professor por opção, o que viria corroborar os pontos de vista que advogam o carácter vocacional da docência. No entanto, tal avaliação não é unânime. Pelo menos um dos sujeitos considera ser possível a um professor desempenhar correctamente a profissão, mesmo não gostando de ser professor, ou mesmo que a profissão tenha correspondido a uma escolha pessoal. Outro sujeito, para quem o ser professor resultou dum acaso, narra a sua própria experiência:

Quando vim da guerra tive que encontrar emprego e aquilo que me surgiu foi dar aulas numa escola, em que peguei a meio do ano lectivo, e ao fim, no ano, tive

que ... que renovar esse contrato para um segundo ano e no final desse segundo ano já me tinha apercebido que me seria muito difícil sair do ensino outra vez, não é, apaixonei-me! (A, p.4)

Será possível, pois, não ser professor por vocação, não ter escolhido ser professor e, contudo, vir a sê-lo por gosto e com gosto. Contudo, uma forma negligente de estar na profissão, ou que privilegie os interesses pessoais do professor em detrimento dos interesses dos alunos e da escola, parecem ser entendidas, tanto pelos professores experientes como pelos principiantes, como condicionantes negativas da praxis docente. Também uma visão restrita do trabalho docente é considerada um modo incorrecto de exercer a profissão, tanto mais quanto as mudanças sociais e culturais dos últimos anos têm exigido dos professores que se desdobrem numa pluralidade crescente de tarefas, provocada pela intensificação do trabalho docente (Hargreaves, 1998). Na interpretação de Esteve (1995), estas mudanças sociais e as correspondentes alterações dos sistemas de ensino provocam nos professores uma crise de identidade, à qual eles reagem de diversas formas; entre estas formas, salienta-se “a inibição e a rotinização da prática docente” reduzida, por exemplo, às tarefas lectivas, como se o professor soubesse que “no fundo, tudo se decide no interior da sala de aula, num esforço individual que não é reconhecido” (1995, p. 110).

### **Atitudes e comportamentos constrangentes das relações profissionais**

Os professores parecem convictos de que certos comportamentos e procedimentos no exercício da profissão afectam negativamente as relações profissionais e são, por isso, considerados lesivos da praxis docente. Estes comportamentos são atentatórios do respeito mútuo entre os professores, por um lado e, por outro, da cooperação e da solidariedade profissionais.

*Comportamentos atentatórios do respeito mútuo entre os colegas.* Discriminar colegas pelo tempo de permanência na profissão, criticar atitudes e comportamentos dos colegas, fazer julgamentos precipitados ou infundados e ser dogmático, manifestar insensibilidade e indelicadeza e cultivar uma cumplicidade excessiva entre professores do quadro são os comportamentos tidos como incorrectos pela maioria dos professores, na medida em que denotam pouco respeito mútuo e inibem o bom relacionamento profissional.

*Comportamentos que afectam a cooperação e a solidariedade profissional.* Se bem que os comportamentos anteriormente referidos acabem por reflectir-se negativamente no trabalho a realizar, outros são indicados como seus inibidores directos. Individualismo, pouca atenção

aos outros, diálogo e comunicação escassos, por um lado; desinteresse pelo trabalho, fuga às responsabilidades, por outro; ainda abuso do poder conferido por um cargo são os comportamentos que quase todos os professores mencionam.

Os comportamentos lesivos do respeito mútuo, ou que denotam a falta dele, são os que suscitam aos professores o maior número de referências na categoria, mais aos professores principiantes do que aos experientes. São os professores principiantes, sobretudo, que se queixam de ser objecto de comportamentos discriminatórios por parte dos colegas mais experientes; alguns destes professores, contudo, pensam que a discriminação é mútua. Os comportamentos atentatórios da cooperação e da solidariedade profissional parecem merecer maior atenção aos professores experientes do que aos principiantes, se bem que a diferença no número de referências seja pequena. Poderá a diferença numérica encontrar razão de ser na maior insegurança profissional e psicológica dos professores principiantes, aliada a uma socialização profissional ainda em construção? E seria a insegurança que os levaria a enfatizar os comportamentos lesivos do respeito mútuo como factores de inibição das relações profissionais, percepcionadas prioritariamente como relações interpessoais? Pela mesma ordem de razões, os professores experientes seriam mais sensíveis aos comportamentos inibidores do relacionamento profissional, ultrapassada que estaria a fase da centração dos acontecimentos no eu pessoal do professor.

#### **Atitudes e comportamentos docentes constrangentes da relação pedagógica**

Determinadas formas de agir dos professores no relacionamento com os alunos têm, segundo os sujeitos do estudo, implicações negativas na relação pedagógica, quer por infringirem normas de carácter ético e moral, quer por porem em causa princípios pedagógicos propriamente ditos. As primeiras são referidas maioritariamente pelos professores principiantes; as segundas, pelos professores experientes mas, neste caso, a diferença é escassa.

*Atitudes e comportamentos reprováveis do ponto de vista ético.* O comportamento referido que reúne maior consenso é o desrespeito pelo aluno enquanto pessoa. Alguns dos outros que são mencionados parecem entroncar neste: de facto, não constituirão um julgamento preconceituoso ou uma atitude discriminatória para com um aluno, em função de raça ou de qualquer outra diferença, formas de desrespeito pela sua pessoa?

*Atitudes e comportamentos reprováveis do ponto de vista pedagógico.* Destes, sobressaem a demasiada exposição das opiniões pessoais do professor e o facilitismo e a

permissividade. O primeiro será de rejeitar, na perspectiva dos professores, por limitar o desenvolvimento da autonomia dos jovens, para a qual contribui, pelo contrário, o treino do espírito crítico e o pensamento pessoal fundamentado. O segundo, por não contribuir para o crescimento responsável nem estimular o esforço pessoal e a persistência na prossecução de fins pessoais ou colectivos. Ambos têm, afinal, implicações éticas ao nível da formação da pessoa.

A avaliação destes modos de estar e de agir como incorrectos e de efeitos negativos na praxis docente sugere a inferência de que os seus opostos seriam os comportamentos desejáveis e a cultivar pelos professores, o que levaria pensar numa espécie de elenco de virtudes docentes. E há investigações e reflexões neste domínio, cuja inspiração originária se encontra em Platão e Aristóteles: por exemplo, MacIntyre (1984, 1988); Le Thierry (1992); Frankena (1998). MacIntyre refere como virtude a paciência que o professor manifesta relativamente a um aluno cujo ritmo de trabalho é lento. Considera que essa paciência se justifica precisamente pelo fim a atingir, racionalmente entendido, pelo professor, como primeiro numa hierarquia de bens. Logo, será o bem do aluno que convoca e justifica determinados comportamentos do professor e lhes confere o estatuto de virtudes. Le Thierry, tomando como modelos as virtudes que Platão refere n' *A República* (1990), sugere as seguintes, a cultivar pelos professores: sageza, no sentido duma sabedoria que ultrapassa os saberes científicos e lhes confere uma unidade significativa; coragem, que implica a fidelidade do professor ao seu trabalho e a sinceridade de “ensinar aquilo que somos, ou melhor, aquilo em que nos tornamos” (1992, p. 21); temperança, no sentido em que o professor não ensina para se dar a si mesmo prazer, mas para partilhar com os seus alunos, e ensinar-lhes, o prazer do saber. Frankena considera como virtudes a cultivar a benevolência, a justiça, a honestidade, a fidelidade, que repousam sobre os princípios da beneficência e da igualdade, entendidos como ideias morais da recta conduta. Segundo este autor, o professor deve cultivar especialmente a virtude de calcular os efeitos das suas acções sobre as vidas dos seus alunos.

Rego e Sousa (1999) não falam de virtudes docentes, mas de “comportamentos de cidadania” do professor. Salvas as devidas distâncias, talvez não seja abusivo considerar algumas afinidades entre umas e outros. Com efeito, as virtudes ou traços de carácter revelam-se nos e pelos comportamentos que, como tal, as pressupõem, ao mesmo tempo que, por resultarem da educação, representam o querer da *polis* comunitária. Seria proveitoso, então, aprofundar a investigação neste domínio, como outra via de acesso ao pensamento

ético e deontológico dos professores e à compreensão mais aprofundada da praxis profissional.

Os comportamentos que os professores consideram reprováveis do ponto de vista ético são os mais mencionados por ambos os grupos de professores; no entanto, pelos professores principiantes mais do que pelos experientes, invertendo-se a situação relativamente aos comportamentos reprováveis do ponto de vista pedagógico. Estas diferenças parecem estar em sintonia com as que foram atrás sublinhadas, relativamente às finalidades da praxis docente e aos valores transmitidos aos alunos. Assim, as hipóteses interpretativas que então foram formuladas, são as que se colocarão também aqui, isto é, a de que os professores principiantes seriam eventualmente mais sensíveis aos propósitos formativos dos alunos, no que concerne a valores de cidadania. As razões desta maior sensibilidade carecem de investigação mais alargada.

## **Síntese**

A análise dos resultados permite inferir conclusões relativamente aos seguintes domínios:

### **I. Relacionamento profissional**

A avaliação do relacionamento profissional dos professores cinge-se às relações com os colegas e com os alunos; são esporádicas as alusões ao relacionamento com os pais dos alunos e não são mencionadas as relações com os funcionários administrativos e auxiliares da escola.

*Modo de estar na profissão.* A avaliação do relacionamento profissional dos professores começa por incidir sobre o modo mesmo de estar na profissão, apreciando as atitudes do professor para com o seu trabalho. Esta avaliação destaca os comportamentos profissionais que os professores consideram afectar negativamente o exercício da profissão, em especial a negligência, e dos quais se poderiam inferir, por oposição, as formas consideradas correctas de agir profissionalmente, como lineamentos dum código de actuação docente.

*Relacionamento interpares.* A avaliação do relacionamento dos professores com os seus pares, no âmbito profissional, focaliza-se em comportamentos que denotam pouco respeito mútuo ou que contribuem para o enfraquecer e em comportamentos e atitudes que põem em causa a cooperação e a solidariedade profissional. Esta representação avaliativa sugere que os professores concebem o respeito mútuo entre os colegas, a cooperação e a solidariedade como os requisitos fundadores dum bom relacionamento profissional.



*Relacionamento com os alunos.* O relacionamento dos professores com os alunos é avaliado segundo um critério ético, por um lado, e um critério pedagógico, por outro. O critério ético faz sobressair atitudes e comportamentos docentes pouco respeitadores da personalidade do aluno, enquanto o critério pedagógico põe em relevo procedimentos que ou não promovem ou lesam a autonomia do aluno como pessoa e como aprendente. Sugere-se, então, que é o respeito pela pessoa e pela sua qualidade autonómica o princípio orientador da relação pedagógica, o que determinaria a natureza ética desta relação.

II. “Virtudes” profissionais dominantes:

- Empenhamento;
- Dedicação;
- Responsabilidade;
- Autoconhecimento;
- Auto-educação;
- Cordialidade;
- Atenção aos outros.

### **Como Consideram os Professores que Devem Agir, nas Acções Quotidianas, para Realizar as Várias Tarefas Inerentes à Profissão?**

A resposta a esta questão convoca um conjunto de reflexões dos professores em torno do que consideram ser os seus deveres profissionais, respectivas fontes inspiradoras e princípios fundantes; reflexões também sobre um ideal profissional que faz emergir uma concepção de professor dotado de certas competências e “virtudes” ou traços de carácter, assim como uma representação de escola que deveria contextualizar esse ideal profissional. O que a resposta a esta questão parece definir é, assim, a idealidade da praxis docente. Ora, se um ideal é, por definição, aquilo que não é, mas que pode e deve vir a ser, então o que os professores estarão a esboçar serão linhas orientadoras duma praxis em construção, a realizar por sujeitos que, nessa realização, se vão simultaneamente construindo. Por isso, os deveres profissionais enunciados, enquanto linhas dominantes do pensamento deontológico dos sujeitos do estudo, subjazem a uma possível deontologia docente.

### **Contexto escolar ideal da praxis docente**

Do discurso dos professores sobre o seu trabalho e sobre as condições em que o executam, emergem por contraste três retratos de escola que poderiam contextualizar uma praxis conforme aos ideais profissionais delineados. Uma característica comum aos três ideais de escola consiste no seu entendimento como comunidades que, a uma escala micro, reproduzem e, ao mesmo tempo, modelam a macrocomunidade que é a sociedade.

#### **A escola como “comunidade justa”**

Nesta escola, inspirada em teses kohlberguianas, é o ideal ético de justiça que guia as relações entre os indivíduos, na convicção de que se aprende a ser justo e a valorizar a justiça pondo-a em prática e usufruindo dela. Os professores que advogam este ideal de escola consideram que ela se caracteriza por promover a igualdade de direitos e governar-se por ideais de justiça, por privilegiar o diálogo como modelo de relacionamento e por salvaguardar a individualidade das pessoas. Assim, a transmissão de valores aos alunos far-se-ia pelo exemplo de organização comunitária e de funcionamento institucional da escola, visível, nomeadamente, no modo dialógico e argumentativo de resolver eventuais conflitos. A vida da escola consubstanciaria, assim, o princípio ético da justiça, dando-lhe corpo e visibilidade e, simultaneamente, preparando futuros cidadãos aptos para respeitarem a justiça, exercendo-a. De acordo com Kohlberg (1987), as escolas que se assumam como “comunidades justas” e, nessa medida, democráticas, devem esforçar-se por assegurar a justiça e o bem da comunidade escolar e os seus professores terão como preocupação prioritária agir, julgar e raciocinar eticamente, de modo a estimularem idênticos comportamentos nos alunos. Isto significa que a aula e toda a escola se organizam como democracias directas, nas quais professores e alunos sustentam os seus pontos de vista num plano de igualdade, isto é, enquanto indivíduos capazes de argumentar racionalmente. Por esta ordem de ideias, o professor não faria valer os seus pontos de vista com argumentos de autoridade ou de poder, mas com argumentos racionais; e seria este modo mesmo de exercer a docência que seria indutor da formação axiológica dos alunos.

A proposta é certamente polémica e o próprio Kohlberg (1987) antecipa algumas objecções que lhe poderiam ser feitas, assentes no receio de desautorização dos professores, refutando-as com os resultados da sua própria investigação empírica. Outras evidências empíricas, no entanto, alertam para os riscos duma pedagogia à qual falte a dimensão disciplinadora da autoridade do professor (Tirri e Puolimatka, 2000), ou mostram as

potencialidades do exercício dessa autoridade no âmbito duma ética do cuidado (Noddings, 1986, 1988; Noblit, 1993). Resta saber se o exercício da autoridade por parte dos professores é ou não compatível com o ideal de justiça e com o funcionamento democrático da aula e da escola, questão que mereceria alguma reflexão e estudo. E outras questões podem ainda ser levantadas: como conciliar o ensino do currículo formal com as prioridades educativas deste ideal de escola? Poderá uma escola, no contexto da autonomia que a legislação prevê, organizar-se e funcionar segundo este ideal?

### **A escola como modelo de sociedade democrática**

Os professores que concebem este ideal de escola parecem acreditar no seu poder de provocar a mudança social no sentido do progresso da democracia. Para realizar tal fim, a escola deve estimular nos jovens comportamentos democráticos e dotá-los com competências de cidadania. Será por essa razão que a escola deve, por um lado, estabelecer regras e disciplina, habituando os alunos à ordem e ao método; por outro lado, deverá ser um espaço de tolerância e de abertura à diferença. Segundo esta concepção, será na escola que os alunos aprendem não só as regras duma sociedade democrática, mas também os valores que a sustentam. E a aprendizagem far-se-ia, como sugerem alguns sujeitos, proporcionando aos alunos oportunidades para treinarem, na escola, procedimentos de cidadania e consolidarem atitudes críticas, de inconformismo, de procura do aperfeiçoamento pessoal e social. A escola funcionaria, assim, como comunidade que reproduzisse, à escala micro, o funcionamento da sociedade e, ao mesmo tempo, que tivesse o poder de se impor como modelo de sociedade a realizar.

Ora, pode acontecer, como nota Hansen (1996), que os valores que a escola advoga não sejam consistentes com os valores socialmente promovidos e que a ordem social e política vigente seja contestável por diversas razões; em tal circunstância, a escola pode assumir-se como “contracultura”, ensinando ao arrepio dos valores socialmente dominantes e, desse modo, preparando a transformação da sociedade. Ideia semelhante é sustentada por Liston e Zeichner (1987), quando desafiam os professores a tomarem decisões pedagógicas que permitam compensar injustiças e desigualdades sociais, mediante a distribuição do tempo e da atenção do professor, na sala de aula, em função das necessidades de cada aluno. Também Giroux (1991) lança um repto aos professores no sentido de dotarem os jovens com competências críticas que lhes permitam fazer um uso transformativo das suas aprendizagens,

como se se tratasse de fazê-las render, pondo-as ao serviço da mudança social e política e da autonomização dos sujeitos.

Por muito atraente que seja este ideal de escola—qual o professor que não gostaria de deixar nos seus alunos tais sementes de mudança, mudança pessoal e social—, pelo menos uma reflexão se impõe: que poder persuasivo têm a escola e os professores, dado o contexto social presente, para se opor à sedução imediatista e individualista dos valores que percorrem a sociedade contemporânea? E poderá esta tarefa depender apenas do voluntarismo dos professores?

### **A escola como comunidade de aprendizagem e de educação**

Como comunidade de aprendizagem e de educação, a escola proporcionaria espaço e tempo para que todos os seus membros pudessem participar em debates, em programas de formação e de estudo conjunto; desenvolveria actividades sugeridas por alunos e por professores; promoveria o cumprimento do dever e estimularia a dignificação das funções de cada um. Deste modo, a escola seria um local de acontecimentos e de construção de experiências. A ideia central desta modalidade de escola é, pois, a de comunidade (Formosinho, 1989; Sergiovanni, 1993, 1994); parece isto significar que é em comunidade que se aprende e se ensina, se investiga e se discute o que deve ser feito, para quê e de que modo. As experiências e as aprendizagens, sempre subjectivas, são porém mediadas pela comunidade que as gera. Por isso, como diz um dos sujeitos, a educação que esta escola proporciona é simultaneamente co-educação e auto-educação. Então, a ideia de comunidade convoca também a de colaboração e esta, por sua vez, a de solidariedade.

As vantagens duma escola que se organizasse nestes moldes são enfatizadas por Hargreaves (1998): vantagens para alunos, que veriam as aprendizagens facilitadas por práticas pedagógicas diversificadas e inovadas; vantagens para professores, que se sentiriam mutuamente apoiados por uma capacidade acrescida de reflexão e por um poder aumentado de afirmação autonómica face aos poderes instituídos. O fundamento da escola como comunidade de aprendizagem e de educação residiria, assim, numa ética de solidariedade e de co-responsabilidade (Thomas, 1990). Como é natural, uma escola que privilegiasse um *ethos* comunitário e colaborativo teria de ser uma escola autónoma, cujos professores tivessem desenvolvido também um forte sentido de autonomia, não entendida numa óptica individualista, mas colegial e cooperativa (Sanches, 2000; Sanches e Pinto, 2001). Só assim seria possível superar alguns dos possíveis riscos decorrentes de procedimentos colegiais,

nomeadamente o conformismo e a complacência (Sanches, 1997; Hargreaves, 1998), isto é, a aceitação facilitista do que outros decidiram e a renúncia à prática sistemática da reflexão sobre as razões para agir de determinado modo, numa espécie de acomodação confortável ao colectivismo anónimo das decisões.

Os contextos escolares ideais da praxis docente são referidos pelos professores experientes e pelos principiantes, com pequenas diferenças no número de frequências. Os professores principiantes referem, com escassa vantagem sobre os experientes, a escola como modelo de sociedade democrática; a situação inverte-se, igualmente com escassa diferença, em relação à escola como “comunidade justa”. Não parece, assim, haver razões para considerar significativas estas diferenças. Já a escola como comunidade de aprendizagem e de educação, atendendo à diferença do número de frequências (41 contra 17), parece ser claramente preferida pelos professores experientes; três dos cinco itens definidores desta concepção de escola, são, aliás, referidos exclusivamente pelos professores experientes: a escola como local de acontecimentos e construção de experiências, a promoção do cumprimento do dever e a dignificação de todas as funções educativas, docentes e não docentes. Como se poderão entender estas discrepâncias? Decorrerão elas duma maior maturidade profissional dos professores experientes, mais aptos por isso a tomar de forma autónoma a iniciativa da acção colaborativa e colegial? Traduzirão uma crescente necessidade de co-responsabilização e de solidariedade, contra o grassar do individualismo? Representará a atenção ao dever e à dignidade implícita no correcto cumprimento duma função um maior amadurecimento profissional e ético, numa perspectiva kohlberguiana?

Quanto ao modo como homens e mulheres se pronunciam sobre os ideais de escola, constata-se que não existe diferença digna de consideração no que concerne à escola como modelo de sociedade democrática e à escola como comunidade de aprendizagem e de educação, mas a escola como “comunidade justa” parece ser claramente uma escolha masculina. Poderá entender-se esta opção à luz da perspectiva de Gilligan (1994) e de Noddings (1986, 1992), que consideram como predominantemente masculina uma ética do dever e da justiça, à qual contrapõem uma ética feminina, que seria a ética do cuidado (*caring*)?

### **Deveres dos professores**

Os professores consideram que a sua actividade profissional é determinada por uma multiplicidade de deveres ou de obrigações, relativos a diferentes domínios: deveres relativos

à profissão propriamente dita, à escola, aos alunos, aos pais dos alunos e aos colegas. De todos estes deveres, os que se dirigem aos alunos constituem o campo mais vasto; são também os mais enfatizados e os mais consensuais, logo seguidos dos deveres para com os colegas, hierarquização que corrobora os resultados do estudos de Silva (1994). Em oposição, os deveres para com os pais dos alunos são os que menos referências merecem aos professores e nenhum deles é mencionado por mais de seis nem por menos de quatro sujeitos. Estas prioridades estão também de acordo com os resultados do estudo de Seiça (1997).

Dos deveres enunciados pelos professores podem traçar-se agora algumas linhas de consenso nos vários domínios referidos. Destacam-se, pois, em cada domínio os deveres que são objecto de referência por maior número de sujeitos e apresentam-se em quadro, esboçando assim linhas dominantes subjacentes a uma deontologia docente.

### **Deveres relativos à profissão**

O dever de empenhamento e cumprimento rigoroso das funções docentes e o de compromisso com as decisões tomadas colegialmente são os que reúnem o consenso do maior número de sujeitos, mas o que é objecto do maior número de referências é o dever de procurar consensos sobre finalidades do ensino e respectivas estratégias, embora seja referido por menor número de professores. Os restantes deveres enunciados—o de subordinação dos interesses pessoais aos do grupo disciplinar, da escola e dos alunos e o de actualização científica—são menos consensuais e menos vezes referidos. A enunciação destes deveres, entendidos como normativos dos procedimentos profissionais, revela-se consistente com as críticas dirigidas pelos professores participantes a certas formas de agir profissionalmente, analisadas na categoria *Atitudes e comportamentos dos professores, constrangentes da praxis docente*. Parece assim poder-se inferir que, se os professores conformassem os seus procedimentos profissionais aos deveres postulados, evitariam as condutas profissionais referidas como incorrectas.

Este conjunto de deveres é mais referido pelos professores principiantes do que pelos professores experientes, como se a menor familiaridade dos primeiros com a profissão ditasse uma atitude mais vigilante em relação às suas exigências. Entender-se-ia assim que a procura de consensos, o cumprimento rigoroso de funções e a subordinação dos interesses pessoais aos interesses colectivos fossem os deveres mencionados maioritariamente pelos professores no início da carreira, traduzindo a sua preocupação com um autocontrolo que os professores mais experientes teriam já interiorizado. Em contrapartida, o dever de actualização científica,

ênfâtizado pelos professores na fase avançada da carreira, decorreria do maior afastamento temporal destes relativamente à formação inicial e à necessidade de assegurar a posse das competências requeridas pelo correcto desempenho profissional.

Os deveres geradores de maior consenso são ilustrados no Quadro 21. Nenhum destes deveres é referido unanimemente e o acordo não vai além de oito sujeitos. O dever menos consensual é o de actualização científica, que apenas três sujeitos referem.

Quadro 21

*Deveres para com a Profissão, Geradores de Maior Consenso*

Dever	Número de sujeitos que o referem	Número total de referências
- Empenhamento e cumprimento rigoroso das funções docentes	8	38
- Compromisso com as decisões colegialmente tomadas	8	34
- Subordinação dos interesse pessoais aos do grupo disciplinar, da escola e dos alunos	6	12

Assim, empenhamento, rigor e corresponsabilização são os deveres a que a maioria dos professores se consideram obrigados no que concerne à profissão. Curiosamente, apenas um escasso número de docentes consideram seu dever a actualização científica e a auto-educação permanentes. Ora, será esta atitude consistente com o dever reconhecido de melhorar a qualidade científica e humana da escola?

#### Deveres relativos à escola

Os deveres que maior acordo geram são os que se reportam ao cumprimento da legislação e das regras em vigor na escola e à participação nas actividades escolares; depois, o dever de contribuir para o incremento da qualidade da escola, nos aspectos científico, pedagógico e humano e o de empenhamento no debate acerca de atitudes e valores a promover na escola. Finalmente, menos consensual, o dever de auto-educação permanente. Parece, assim, que o interesse prioritário dos professores é o gerar ou manter a coesão da escola, coesão que repousaria sobre um *ethos* próprio, cujo lado mais visível seria o cumprimento das regras e a participação de todos nas actividades promovidas pela escola. O aspecto menos visível, mas provavelmente fundamentador, consistiria na busca de princípios de acção colegialmente definidos (atitudes e valores), acção que teria como finalidade o progresso pessoal dos professores e dos alunos—daí, a auto-educação permanente—e o progresso colectivo da escola como comunidade, numa relação de mútua influência e na

perspectiva do bem comum, como referem Derouet (1992) e Warnock (1994). A enunciação de tais deveres relativos à escola parece consistente com os ideais de escola atrás analisados e sugere o primado da colegialidade sobre o individualismo, da autonomia sobre a heteronomia. Os deveres relativos à escola são maioritariamente mencionados pelos professores experientes, facto para o qual concorrerá, provavelmente, a familiaridade destes professores com a escola que ajudaram a fundar e com a qual comungam uma parte da sua vida.

Neste domínio, os deveres que reúnem maior consenso são os que o Quadro 22 apresenta. Apenas dois dos deveres são mencionados simultaneamente por sete sujeitos, sendo todos os outros menos consensuais. O dever que reúne menor consenso é o de auto-educação permanente.

#### Quadro 22

##### *Deveres para com a Escola, Geradores de Maior Consenso*

Dever	Número de sujeitos que o referem	Número total de referências
- Cumprimento da legislação e das regras instituídas na escola	7	24
- Participação nas actividades escolares	7	21
- Contribuição para o incremento da qualidade científica, pedagógica e humana da escola	6	28
- Empenhamento no debate de perspectivas sobre atitudes e valores a promover na escola	6	26

Os deveres enunciados privilegiam os seguintes aspectos:

- a preservação da ordem, pelo acatamento das normas;
- a cooperação, pela promoção do trabalho participado e da procura de posições consensuais;
- a promoção da qualidade da escola.

#### **Deveres relativos aos alunos**

Os deveres enunciados neste domínio são, por um lado, orientados para o aluno enquanto pessoa e, por outro, orientados para a relação pedagógica. Os primeiros são largamente consensuais: todos os sujeitos afirmam ser dever do professor respeitar o aluno enquanto pessoa, prestar-lhe atenção e cuidado e transmitir-lhe valores. Oito sujeitos pensam que devem promover a autonomia pessoal do aluno e cinco a sua capacidade de reflexão e curiosidade intelectual. Parece, pois, que os professores se sentem obrigados a assegurar a



formação pessoal dos alunos, cuja pessoalidade acima de tudo salvaguardam, mais ainda do que a sua instrução em termos de conteúdos curriculares, o que está de acordo com as finalidades da praxis docente, atrás definidas e analisadas. Deste modo, os propósitos éticos da acção docente aparecem como prioritários relativamente aos propósitos instrucionais propriamente ditos. Ora, na óptica de Hansen (1999), esta prioridade parece justificar-se: os propósitos instrucionais ou intelectuais concorrem, em última análise, para a finalidade ética da praxis docente, uma vez que a convicção subjacente a esta finalidade é de que o desenvolvimento do aluno é o bem a realizar.

Os deveres orientados para a relação pedagógica, menos consensuais do que os anteriores, parecem fundados numa ética do cuidado, uns, e numa ética da justiça, outros. Assim, o dever de transmitir conhecimentos ao aluno de modo claro e rigoroso é o mais consensual. Os deveres de assegurar uma relação pedagógica assente na transparência, no diálogo e no afecto e de adaptar as estratégias pedagógicas às necessidades dos alunos poderão remeter para uma ética do cuidado, tal como o dever de atenção e cuidado, referido no parágrafo anterior. Por sua vez, o dever de ser neutral e justo na sala de aula, parece sugerir uma ética da justiça. Mas não será esta demarcação mais artificial do que real? Não poderá a preocupação com a justiça ser entendida como uma manifestação de cuidado e de atenção para com os alunos? E até que ponto a atenção prestada a cada aluno não será uma forma de justiça?

Os deveres para com os alunos, confrontados com as atitudes e os comportamentos docentes constrangentes da relação pedagógica identificados pelos professores, parecem ser a sua contrapartida. Isto é, o acatamento dos referidos deveres seria a forma de ultrapassar práticas pedagógicas menos correctas. Comparando os deveres enunciados pelos sujeitos do estudo, em relação aos alunos, com os que integram o projecto de código deontológico elaborado e estudado por Cunha (1996) e com os deveres enunciados por Monteiro (2001), constata-se uma forte consonância, nomeadamente dos deveres que se reportam ao desenvolvimento integral do aluno como pessoa e à relação pedagógica orientada para o bem do aluno. O referido projecto de código contém, no entanto, um conjunto mais vasto de deveres e parece prestar uma atenção especial à regulamentação de procedimentos avaliativos. Em confronto com os deveres referidos por Silva (1994, 1997), os que são enunciados neste estudo sugerem uma crescente preocupação dos professores com a formação pessoal dos alunos, preocupação que acaba por tornar-se prioritária relativamente à preocupação instrucional.

Os deveres dirigidos ao aluno como pessoa são maioritariamente referência dos professores principiantes, enquanto os que se dirigem à relação pedagógica são referidos maioritariamente pelos professores experientes, o que não corrobora, antes contradiz, as conclusões do estudo de de Aurin e Maurer (1993).

Os deveres que maior acordo congregam são ilustrados no Quadro 23; três deveres dirigidos ao aluno como pessoa são unanimemente afirmados pelos sujeitos e todos os outros são enunciados por seis ou mais sujeitos. Somente o dever de promover a capacidade de reflexão e a curiosidade intelectual dos alunos é mencionado por cinco sujeitos.

### Quadro 23

#### *Deveres para com os Alunos, Geradores de Maior Consenso*

Dever	Número de sujeitos que o referem	Número de referências
<b>Dirigido ao aluno como pessoa</b>		
- Respeito pelo aluno enquanto pessoa	10	103
- Atenção e cuidado pelos alunos	10	82
- Transmissão de valores	10	54
- Acompanhamento e promoção da autonomia pessoal do aluno	8	57
<b>Dirigido à relação pedagógica</b>		
- Transmissão de conhecimentos com rigor e clareza	9	43
- Transparência, diálogo e afecto na relação com os alunos	8	50
- Adopção de estratégias pedagógicas em função das necessidades dos alunos	8	46
- Neutralidade na sala de aula	6	37
- Justiça na sala de aula	6	23

#### Os deveres relativos aos alunos

- indicam a intencionalidade formativa e a natureza ética da acção docente;
- sugerem uma orientação ética que, em alguns aspectos, se aproxima da ética do cuidado, sem contudo descurar um ideal de justiça;
- parecem querer definir as condições fundantes do próprio relacionamento interpessoal de professores e alunos, antes mesmo de definirem as condições da relação pedagógica;
- estão de acordo com o princípio da centração na pessoa.

#### Deveres relativos aos pais dos alunos

Os professores consideram que os seus deveres para com os pais dos alunos são essencialmente de cooperação e de informação e esclarecimento, quer sobre a situação escolar do aluno, suas dificuldades e progressos, quer sobre procedimentos e objectivos da escola.

Pensam ainda que é seu dever incentivar o envolvimento dos pais na vida escolar dos seus filhos e promover o diálogo e a transparência como vias de relacionamento, tarefas que devem competir essencialmente aos directores de turma. Os professores lamentam o que consideram ser o fraco acompanhamento pelos pais da vida escolar dos filhos, mas parecem rejeitar qualquer forma de ingerência dos pais nas suas decisões pedagógicas e didácticas, justificando esta atitude com a posse das competências adequadas à função. No entanto, pensam que devem assegurar a educação dos jovens em corresponsabilidade com os pais. Estes deveres estão de acordo, numa quase coincidência, com os referidos por Silva (1994, 1997), Seiça (1997, 1998) e Monteiro (2001).

A frequência das referências a este campo de deveres, por apresentar escassa diferença entre os dois grupos de professores, sendo embora ligeiramente superior no grupo dos professores principiantes, não parece indicativa de posicionamentos diferentes. Acontece o mesmo com a diferença de frequências entre mulheres e homens que, sendo escassamente superior nestes, também não justifica qualquer diferenciação.

No Quadro 24 ilustram-se os deveres mais consensuais no domínio da relacionamento com os pais dos alunos. O dever menos consensual—Informação sobre normas, procedimentos e objectivos da escola—é referido quatro sujeitos.

#### Quadro 24

##### *Deveres para com os Pais dos Alunos, Geradores de Maior Consenso*

Dever	Número de sujeitos que o referem	Número total de referências
- Transparência e diálogo	6	16
- Cooperação na resolução de problemas dos alunos, quando solicitado pelos pais	5	27
- Esclarecimento sobre a situação escolar, as dificuldades e os progressos dos alunos	5	16
- Incentivo ao envolvimento dos pais na vida escolar dos alunos	5	12

Os deveres para com os pais dos alunos privilegiam os seguintes aspectos:

- Diálogo
- Cooperação
- Esclarecimento.

### **Deveres relativos aos colegas**

Enquanto atitudes concernentes ao relacionamento pessoal, são unanimemente reconhecidos como obrigatórios o respeito e atenção pessoal e profissional, delicadeza, sensibilidade e compreensão para com os colegas; menos consensuais, solidariedade, lealdade e acolhimento dos colegas novos. Outro grupo de obrigações reporta-se a procedimentos de trabalho e a atitudes que os sustentem: cooperação e partilha de experiências e saberes, diálogo e frontalidade, aceitação da crítica e da avaliação do seu trabalho por parte dos colegas, alerta para procedimentos profissionais menos correctos, corresponsabilidade e autocrítica. Esta enunciação está de acordo com os resultados dos estudos de Silva (1994, 1997) e de Seica (1997, 1998); vai também ao encontro de alguns dos deveres constantes do projecto de código elaborado por Cunha (1996) e de alguns dos “deveres profissionais para com os colegas” referidos por Monteiro (2001, p. 6). Os deveres relativos ao relacionamento pessoal parecem visar a cordialidade das relações interpessoais, entendidas como propiciadoras do bom relacionamento profissional. Neste, ganha relevo um ideal de cooperação, corresponsabilidade e partilha de saberes, sugerindo um modelo de trabalho colaborativo e colegial, assente no diálogo e na transparência, na crítica construtiva e no reconhecimento autocrítico de eventuais erros. Tal como acontece com os deveres para com os alunos, também os deveres para com os colegas parecem, quando relacionados com as atitudes e comportamentos constrangentes das relações profissionais, a contrapartida destas, no sentido de que tais comportamentos resultam do facto de não serem cumpridos os referidos deveres.

São os professores experientes quem mais refere os deveres relativos aos colegas, o que se poderia entender como resultado duma mais demorada reflexão sobre as razões pelas quais o relacionamento entre os professores é, por vezes, problemático. E são mais referidos pelas mulheres do que pelos homens. Os deveres de respeito, delicadeza, solidariedade, lealdade e corresponsabilidade, assim como o de alerta para procedimentos profissionais pouco correctos, são todos maioritariamente femininos.

Os deveres unanimemente referidos, como o Quadro 25 ilustra, têm incidência no campo das relações interpessoais dos professores. Parecem, pois, consonantes com o dever de melhorar a qualidade humana da escola, ao focalizarem-se sobre as próprias condições de relacionamento pessoal. Os deveres incidentes, de modo mais específico, sobre o relacionamento profissional aparecem em segundo lugar. O dever que menos acordo obtém é o de autocrítica: apenas três sujeitos o mencionam.

## Quadro 25

### *Deveres para com os Colegas, Geradores de Maior Consenso*

Dever	Número de sujeitos que o referem	Número total de referências
- Respeito e atenção pelos colegas como pessoas e como profissionais	10	62
- Diálogo e frontalidade	10	48
- Delicadeza, sensibilidade e compreensão no trato com os colegas	10	44
- Cooperação e partilha de experiências e de saberes	8	34
- Aceitação da crítica e da avaliação dos seu trabalho pelos colegas	7	30
- Alerta aos colegas para procedimentos profissionais menos correctos	6	38
- Corresponsabilidade	6	21

É curiosa a hierarquização de deveres relativos aos colegas estabelecida pelos sujeitos:

- O primado da pessoa e do relacionamento interpessoal parece ser a preocupação prioritária dos professores;
- Os deveres que se reportam às relações profissionais propriamente ditas são menos unânimes e merecem menor número de referências.
- O dever de autocritica, mencionado apenas por três sujeitos, parece vir na mesma linha dos deveres de actualização científica e de auto-educação permanente, sugerindo que os professores se sentem mais vocacionados para reflexões e actuações sobre os outros do que sobre si mesmos, mais disponíveis para induzir a mudança nos outros do que a sua própria mudança.

### **Fontes dos deveres docentes**

A enunciação dos deveres profissionais dos professores faz-se acompanhar da reflexão acerca da sua origem, isto é, acerca do que os professores pensam ser a sua matriz inspiradora. Os professores consideram que alguns deveres são decorrentes de determinações exteriores ao sujeito, como a legislação em vigor relativa ao ensino e os regulamentos das escolas, enquanto outros parecem nascer do próprio sujeito, da sua educação e dos seus valores pessoais. No primeiro caso, a origem dos deveres pode-se chamar heteronómica; no segundo, autonómica.

### **Fontes heteronómicas**

Os professores indicam dois géneros de fontes heteronómicas dos deveres docentes: um, normativo, engloba a legislação educacional, com relevo para o Estatuto da Carreira Docente, e as regras em vigor nas escolas, como o Regulamento Interno; o outro, profissional / formativo, inclui a aprendizagem dos deveres efectuada durante a formação profissional do professor e a que é induzida pelos exemplos de antigos professores e de colegas. A legislação educacional é a fonte de deveres mais vezes referida e a mais consensual entre todas as fontes, tanto heteronómicas como autonómicas; são os professores experientes que mais vezes a mencionam, enquanto as regras da instituição, menos consensuais, são preferencialmente referidas pelos professores principiantes. Para estes, em muitos casos principiantes na profissão e na escola, à qual não ficam vinculados por mais de um ano, são as regras vigentes em cada escola a fonte mais imediata de deveres profissionais, enquanto a legislação, mais distante e abstracta, parece ser sentida como determinante num plano secundário. Para os professores experientes, pelo contrário, na medida em que a grande maioria pertence ao quadro da escola, as regras desta estão já interiorizadas e, por, vezes, são mesmo negligenciadas. São também os professores principiantes quem mais vezes menciona as fontes profissionais / formativas, talvez por terem mais presente a experiência da formação. É reduzida a diferença entre o número de frequências de ambos os grupos de professores.

### **Fontes autonómicas**

As fontes autonómicas identificadas podem ser organizadas em duas classes; uma agrega as fontes pessoais, propriamente ditas, como o saber intuitivo, o bom senso, os valores e as regras de conduta interiorizados pelo sujeito, a sua personalidade e sensibilidade. Enraízam-se, pois, na educação do professor como indivíduo, na sua formação pessoal. A outra inclui as fontes profissionais: a experiência de ensino e a consciência do dever profissional. Sendo pessoais, reportam-se ao modo como o sujeito interioriza o saber que a experiência profissional lhe proporciona e como pensa as obrigações que a profissão lhe solicita, reflectindo a relação subjectiva do professor com o seu trabalho.

Curiosamente, são os professores principiantes quem faz maior número de referências às fontes autonómicas dos deveres docentes no seu conjunto, conquanto o bom senso seja mencionado maioritariamente pelos professores experientes e seja um professor experiente o único sujeito que refere a sensibilidade. Este facto parece entrar em contradição com ideia da autonomia como qualidade que o professor vai construindo gradualmente, à medida que a sua

experiência cresce e se torna reflexiva e que, nessa medida, deveria estar mais presente em professores experientes do que em professores principiantes. No entanto, se a origem autónoma da deontologia docente for pensada como um ideal profissional, no qual os professores em início de carreira depositam as suas esperanças de desenvolvimento, e esse ideal não encontrar, por força de constrangimentos diversos, a esperada realização, não será então de surpreender que os professores mais avançados na carreira acabem por atribuir à autonomia um papel mais limitado do que aquele que teriam inicialmente concebido e que será também o que os mais jovens lhe atribuem. Aliás, o facto de os professores, em especial os experientes, indicarem como primeira fonte dos deveres profissionais a legislação não deixa de ser mais um indicador de que consideram reduzida a autonomia profissional, aspecto que é referido como elemento do contexto profissional construtivo da praxis docente. Ao mesmo tempo, o conceito de autonomia dos professores em início de carreira, patente no seu discurso, parece aproximar-se do conceito de individualidade, valorizando as diferenças pessoais, ao passo que entre os professores mais experientes predomina uma concepção de autonomia menos individual e mais cooperativa, menos assente nas diferenças e mais nas decisões colegiais.

O conjunto das fontes autónomas dos deveres profissionais é mais referido pelos homens do que pelas mulheres. São excepção os valores interiorizados e a consciência do dever profissional, com destaque para esta última, que as mulheres mencionam mais vezes. A diferença expressa nas frequências é considerável, principalmente no caso das fontes pessoais.

### **Princípios reguladores da praxis docente**

A procura da fundamentação da praxis docente leva os professores a indagarem acerca das razões que os levam a preferir certos cursos de acção enquanto outros são preteridos. Algumas dessas razões são identificadas como princípios normativos, que o professor toma como pressupostos e como critérios da acção correcta. Nessa medida, tais princípios são vinculativos e o professor sabe que deve proceder de modo a garantir a conformidade da acção com eles. Ao mesmo tempo, é a consubstanciação dos princípios na acção que confere a esta o seu significado. No que concerne à praxis docente, os professores consideram os seguintes princípios reguladores:

*A educação como valor.* Ao considerarem a educação como um valor em si mesma, os professores estão cientes de que, com ela e por meio dela, realizam um determinado bem. Esse bem é, por um lado, a humanidade e a pessoalidade da criança ou do jovem que ajudam

a construir; por outro lado, é um determinado modelo social que deve ser garantido pelas competências que cada nova geração adquire, pelas quais assegura a manutenção do tecido social. O primeiro aspecto da educação, pelo qual ela é valor em si mesma, é posto em relevo por Kant (1996 b), quando afirma que o homem só se torna homem através da educação e será aquilo que a educação fizer dele. Por isso, convém que seja uma boa educação, já que dela, sustenta o filósofo, “emanam todos os bens deste mundo”. Nesta perspectiva, a educação é centrada na pessoa, do aluno e do professor. É sempre o professor como pessoa, também ele resultado duma educação, que faz a mediação entre o jovem e o mundo cujo conhecimento pretende estimular nele.

O aspecto dos efeitos sociais da educação, pelos quais o seu valor intrínseco também se revela, é sublinhado por Durkheim (2001), por Arendt (1995), por Savater (1997), por Bruner (1999, 2000), entre outros. O que parece mais desafiador nas referências destes autores à natureza e aos efeitos sociais da educação é a ideia, aparentemente paradoxal, de que educar conduz, por um lado, a perpetuar as estruturas sociais (Bourdieu e Passeron, 1970), sendo nessa perspectiva uma tarefa conservadora, e por outro lado implica dotar as novas gerações dos instrumentos que lhes permitam criticar, alterar, transformar as estruturas sociais e políticas, no sentido duma reconstrução social, como Giroux (1991) reivindica e como está já presente nas concepções de Sócrates e de Platão sobre a educação.

*Valorização da singularidade dos indivíduos e irredutibilidade da acção docente a padrões normalizadores.* Os sujeitos e os objectos da praxis docente são indivíduos singulares e essa singularidade deve ser respeitada e é afirmada como princípio. Deveria mesmo ser valorizada pela escola, como se de um capital educativo se tratasse. Significa isto que a acção dos professores é sempre a acção de sujeitos individuais, mesmo quando os sujeitos decidem colegialmente procedimentos determinados ou quando cooperam na realização de tarefas. O plano pode ser um só, as linhas gerais da acção podem ser colectivamente definidas, mas os modos de execução terão sempre o cunho da individualidade. Os professores pensam que este princípio deve valer também para os alunos: cada aluno é um indivíduo, com as suas capacidades, motivações e ritmos de aprendizagem, que o professor deve ter em conta quando ensina e quando avalia, tanto mais quanto as situações educativas são também caracterizadas pela diversidade. Ao sustentarem estes princípios, os professores estão, pois, em sintonia com as determinações da legislação educacional.

De alguma maneira, esta afirmação do primado da singularidade dos indivíduos sobre a padronização das acções sugere uma ética do cuidado (Noddings 1986, 1992; Gilligan, 1982,



1994), precisamente no que esta implica de valorização da pessoa individual, na sua concretude e nos seus contextos. Curiosamente, os princípios enunciados são-no maioritariamente pelas mulheres, embora os homens também os refiram, o que parece ir ao encontro das posições defendidas pelas autoras mencionadas.

*Reciprocidade de direitos e deveres de alunos e professores. Primado dos deveres para com os alunos.* Os professores mostram-se convictos de que o respeito devido aos alunos e a salvaguarda dos seus direitos deve acompanhar-se de igual respeito e salvaguarda dos direitos dos professores. Este deve ser um princípio normativo do relacionamento de toda a comunidade escolar e os professores devem esforçar-se por agir de acordo com ele e levar os alunos a procederem de igual modo, mostrando-lhes ao mesmo tempo o alcance social e humano deste princípio. É, por isso, um princípio educativo cujo valor deverá ser provado pelo exemplo dos seus resultados práticos.

A afirmação do primado dos deveres para com os alunos parece encontrar eco num dos deveres dos professores para com os educandos, enunciados por Monteiro (2001, p. 6): “estar sempre do lado do educando, designadamente em situações de conflito de deveres”. Aparentemente, é o princípio que o professor deve ter em consideração quando está perante o dilema profissional de solidariedade com os colegas *versus* solidariedade com os alunos, em caso de conflito. De um modo geral, comparando os deveres enunciados, principalmente os que se reportam aos alunos, com os princípios agora analisados, parece haver coerência entre uns e outros, como se os princípios fossem a justificação dos próprios deveres.

Os princípios reguladores da praxis docente são objecto de referência maioritariamente pelos professores experientes. Contudo, a valorização da singularidade dos indivíduos é mencionada igual número de vezes por professores experientes e principiantes e o primado dos deveres para com os alunos relativamente aos outros deveres do professor é referido mais vezes pelos professores principiantes. Todos os princípios são mais vezes mencionados pelas mulheres do que pelos homens, parecendo indicar que o interesse ou a preocupação com a fundamentação da acção docente é mais feminino do que masculino.

### **Concepção de professor**

A partir das reflexões dos professores sobre os seus deveres profissionais e respectivas fontes e princípios fundadores foi possível delinear um ideal de professor. Para a definição deste ideal contribuiu também, por contraste, a análise das atitudes e dos comportamentos percebidos como constrangentes da praxis docente. Esta representação ideal

de professor comporta um sentido axiológico, uma vez que lhe estão associados valores e atitudes, em articulação com o ideal de praxis docente já definido. A imagem ideal do professor apresenta duas dimensões, uma pessoal e outra profissional, e cada uma delas se caracteriza por um conjunto de características comportamentais que o professor devia desenvolver.

### **Dimensão pessoal da concepção de professor**

Enquanto pessoa e sujeito agente duma acção, cabe ao professor cultivar determinadas atitudes e valores, que alguns autores designam como virtudes e outros como traços de carácter.

*Empenhamento, dedicação e responsabilidade.* Estas atitudes revelariam o vínculo do professor ao seu trabalho. Exigem não só que o professor o realize de forma correcta, mas também que o dignifique; parecem também sugerir um ideal de excelência. Pensados pelos professores como ideais de comportamento docente, definindo nessa medida um dever ser, encontram em Monteiro (2001) uma formulação deontológica como deveres relativos à profissão e à entidade patronal.

*Assunção e cumprimento dos deveres profissionais.* O professor que sabe quais são as obrigações que lhe competem no exercício da profissão assume-as como suas e cumpre-as, mesmo que isso lhe exija a restrição dos interesses pessoais. Esta atitude parece estar associada a um modo coerente de ser pessoa e profissional, no sentido em que alguém que postula princípios e regras de acção terá de agir de acordo com eles, sob pena de não ser inteiro, como diz um dos professores participantes no estudo.

*Autoconhecimento e auto-educação.* O professor procurará desenvolver um conhecimento de si mesmo que garanta a sua autonomia, permitindo-lhe saber quais são os seus limites e as suas capacidades, pessoais e profissionais. Este autoconhecimento seria também uma forma de auto-educação, num processo contínuo de aperfeiçoamento e construção da própria personalidade.

Estes comportamentos e atitudes do professor são referidos pelos professores principiantes e pelos experientes com frequências muito semelhantes, verificando-se uma escassa vantagem nas frequências destes últimos. A diferença que se regista entre o número das referências de homens e de mulheres, com vantagem para aqueles, por ser escassa também, não parece justificar qualquer hipótese interpretativa.

### **Dimensão profissional da concepção de professor**

A imagem ideal do professor como profissional define-o no âmbito da relação pedagógica. Valoriza-o na dupla capacidade instrucional e formativa e na sua exemplaridade pessoal.

*Posse de competências profissionais.* O professor deve assegurar a si mesmo que está apto a desempenhar cabalmente as suas funções, do ponto de vista pedagógico e científico. Por isso deverá actualizar-se cientificamente com vista à formação pessoal e axiológica dos alunos. Cunha (1996), no seu projecto de código deontológico, enuncia também dois deveres para com os alunos concernentes à aquisição e actualização das competências científicas e pedagógicas.

*Transmissão de saberes e de valores, princípios e regras.* Na qualidade de transmissor de saberes, o professor deve possuir as capacidades adequadas, tanto as científicas como as pedagógicas. Os professores consideram que ambas são indispensáveis, mas parecem considerar prioritária a capacidade científica, argumentando que a ausência de conteúdos científicos não pode ser compensada pela criatividade da estratégia escolhida, sob pena de esta ser vazia e perder o seu efeito. E pensam mesmo que ao assegurar o ensino de conteúdos cientificamente correctos, o professor realiza um bem cujo efeito directo incide no aluno, mas que acaba por estender-se a toda a sociedade. Parece, pois, que o ensino é concebido como uma acção guiada por uma finalidade social e ética.

A transmissão de valores, de regras e de princípios é associada ao papel formador do professor, papel que os professores consideram prioritário em relação ao de instrução. Cabe assim ao professor, em certa medida, despertar os jovens para a consciência de estarem no mundo, de estarem de um certo modo e não de outro, porque não é indiferente o modo como se está. Ora é nesta procura de uma forma própria de viver consigo e com os outros que se experimenta a conflitualidade do individual e do colectivo e se faz sentir a necessidade do raciocínio ético. Na verdade, talvez a experiência da diferença e do conflito seja o melhor ponto de partida para o desenvolvimento de capacidades de reflexão e argumentação que se consubstanciem num consenso ou num sentido de compromisso, com potencialidades autoformativas. Os professores afirmam que pretendem incutir nos alunos atitudes suportadas por valores como a honestidade, no sentido moral e intelectual, ou como o cuidado de si e dos outros.

*Exemplaridade do professor.* A função formativa é realizada através do exemplo do professor, patente no seu modo quotidiano de agir na comunidade escolar. Convém, pois, que

o exemplo seduza pela excelência, como diz uma das professoras participantes, porque a excelência gera emulação. A ideia da exemplaridade do professor entronca numa concepção de docência iniciada com Sócrates, mestre pela palavra e pelo exemplo, e que encontra eco, na contemporaneidade, em Gusdorf (1978), entre outros.

*Elo de ligação do aluno ao mundo.* Dar ao aluno os meios que lhe permitam aprender eficazmente, não só os conhecimentos científicos, mas também os esquemas mentais, lógicos e conceptuais e os métodos que lhes assegurem a possibilidade de continuar a aprender ao longo da vida, fora do contexto escolar: eis o que deve guiar o comportamento pedagógico do professor. Um dos sujeitos afirma que se trata dum “dever ético” e, com efeito, assim parece, uma vez que ensinar alguém a aprender é dar-lhe os meios para ser autónomo, é ajudá-lo a constituir-se como pessoa. Deste modo, o professor é uma espécie de mediador entre o aluno e o mundo, faz a ponte entre o que Arendt (1995, p. 131) chama “o domínio privado do lar e o mundo”. Para isso, diz a autora, o professor precisa de competência e de autoridade, que não são a mesma coisa, ainda que a autoridade pressuponha a competência. Esta manifesta-se no conhecimento que o professor tem do mundo e na capacidade de transmitir aos outros esse conhecimento; a autoridade “funda-se no seu papel de responsável pelo mundo” (p.131), isto é, no facto de ser dele representante perante os jovens.

A dimensão profissional da concepção de professor é referida maioritariamente pelos professores experientes. <sup>Atendendo ao carácter desta</sup> dimensão do seu ideal, talvez não seja descabida a hipótese de os professores experientes serem mais sensíveis do que os principiantes aos aspectos éticos da praxis docente, presentes nas suas finalidades e princípios norteadores, bem como aos que os caracterizam a eles mesmos como sujeitos éticos. Esta hipótese seria consistente com a perspectiva desenvolvimentista da consciência moral e da acção ética.

São os homens quem mais refere esta dimensão; no entanto, o auxílio ao aluno nas suas dificuldades e a ligação dos alunos com o mundo são referências maioritariamente femininas, o que sugere, pelo seu próprio teor, a manifestação duma ética do cuidado. Nos homens predominariam outras preocupações éticas, mais centradas nos saberes e nas regras.

## Síntese

Os professores consideram que, a fim de realizar as tarefas inerentes à profissão devem adoptar determinadas formas de agir, que percebem como necessárias ao correcto desempenho profissional, e evitar outras que reputam nocivas para esse mesmo desempenho, definindo assim um ideal profissional. As representações dos professores acerca da idealidade

da praxis docente envolvem a definição dum ideal de escola, dum ideal de professor e dum ideal de actuação profissional, fundamentado em princípios éticos.

*Contexto escolar ideal da praxis docente.* Os três ideais de escola definidos pelos professores—a escola como modelo de sociedade democrática, como “comunidade justa” e como comunidade de aprendizagem e de educação—concebem-na como uma microcomunidade que simultaneamente reproduz e modela a comunidade à escala macro que é a sociedade. Em qualquer destes ideais a escola é uma comunidade ética, percorrida por valores, voltada para a realização duma finalidade educativa e guiada por princípios éticos como o bem ou a justiça.

*Deveres dos professores.* As representações sobre as formas que os procedimentos profissionais deveriam assumir, relativamente aos seus diversos destinatários, permitem organizar um conjunto de deveres que a seguir se apresentam:

#### *Deveres relativos à profissão*

- Procura de consensos sobre finalidades do ensino e respectivas estratégias;
- Empenhamento e cumprimento rigoroso das funções docentes;
- Compromisso com as decisões colegialmente tomadas;
- Subordinação dos interesses pessoais aos do grupo disciplinar, da escola e dos alunos;
- Actualização científica.

#### *Deveres relativos à escola*

- Contribuição para o incremento da qualidade científica, pedagógica e humana da escola;
- Empenhamento no debate de perspectivas sobre atitudes e valores a promover na escola;
- Cumprimento da legislação e das regras instituídas na escola;
- Participação nas actividades escolares;
- Auto-educação permanente.

#### *Deveres relativos aos alunos*

- Respeito pelo aluno enquanto pessoa;

- Atenção e cuidado pelos alunos enquanto pessoas;
- Acompanhamento e promoção da autonomia pessoal do aluno;
- Transmissão valores;
- Transmissão de conhecimentos com rigor e clareza;
- Promoção da capacidade de reflexão e da curiosidade intelectual dos alunos/•

Estes deveres são dirigidos ao alunos enquanto pessoa; os deveres dirigidos à relação pedagógica são referidos do seguinte modo:

- Transparência, diálogo e afecto na relação com os alunos;
- Adopção de estratégias pedagógicas em função das necessidades dos alunos;
- Neutralidade na sala de aula;
- Justiça na sala de aula/•

#### *Deveres relativos aos pais e encarregados de educação dos alunos*

- Cooperação na resolução de problemas dos alunos, quando solicitada pelos pais;
- Transparência e diálogo;
- Esclarecimento sobre a situação escolar, as dificuldades e os progressos dos alunos;
- Incentivo ao envolvimento dos pais na vida escolar dos alunos;
- Informações sobre normas, procedimentos e objectivos da escola.

#### *Deveres para com os colegas*

- Respeito e atenção pelos colegas como pessoas e como profissionais;
- Diálogo e frontalidade;
- Delicadeza, sensibilidade e compreensão no trato com os colegas;
- Alerta aos colegas para procedimentos profissionais menos correctos;
- Cooperação e partilha de experiências e de saberes;
- Aceitação da crítica e da avaliação do seu trabalho pelos colegas;
- Corresponsabilidade;
- Solidariedade e lealdade;
- Acolhimento dos colegas novos na chegada à profissão;
- Autocrítica.

*Fontes dos deveres docentes.* Os professores referem fontes heteronómicas e fontes autonómicas. As primeiras são de natureza formativa e normativa, como a legislação educacional; as segundas reportam-se à personalidade e à educação do professor como sujeito individual e ao modo como integra na sua experiência pessoal as aprendizagens profissionais.

*Fundamentos dos deveres docentes.* Estes fundamentos são da ordem dos princípios e são concebidos como reguladores da praxis docente; salientam-se os seguintes:

- Educação como valor;
- Valorização da singularidade dos indivíduos;
- Centração da acção docente na pessoa;
- Primado dos deveres para com os alunos relativamente aos outros deveres do professor.

*Concepção de professor.* Esta concepção define uma dimensão pessoal e uma dimensão profissional. Na sua dimensão pessoal, dotado de valores próprios, o professor é

- Empenhado;
- Cumpridor dos deveres profissionais;
- Educado e educável como pessoa autónoma.

Na dimensão profissional, o professor é

- Competente para o desempenho das suas funções;
- Transmissor de saberes, de valores e de regras;
- Um exemplo para os alunos, pela acção que realiza;
- Um intermediário entre os alunos e o mundo.

## **Conclusão**

O problema que presidiu à realização deste estudo, a saber, se é possível encontrar, nas representações dos professores sobre a sua praxis, uma conceptualização ética comum capaz de fundamentar uma deontologia profissional, parece encontrar uma possível resposta nas linhas dominantes subjacentes a uma deontologia docente, as quais resultam dos deveres que maior consenso reúnem. Assim, relativamente à profissão e à escola, a linha dominante parece ser essencialmente normativa: cumprimento da lei, das regras, das funções estabelecidas, de acordo com os princípios da responsabilidade profissional e da corresponsabilidade. No que concerne aos alunos e aos colegas, o princípio dominante e comum aos deveres enunciados é o do respeito e do cuidado pela pessoa, que se apresenta assim como regulador das relações

interpessoais e como condição fundamental das relações profissionais e da relação pedagógica. Relativamente aos pais dos alunos, a linha dominante privilegia o diálogo e a cooperação com vista ao bem do aluno. O prioritário dever de respeito pela pessoa evoca a ética kantiana da dignidade da pessoa que é fim em si mesma.

Pela importância que a temática deontológica assume no discurso dos professores participantes neste estudo, dir-se-ia que as suas concepções são orientadas por uma ética do dever. Alguns dos deveres enunciados são obrigações de cuidado e de atenção pelas pessoas na sua singularidade, deveres que podem ser lidos na perspectiva duma ética do cuidado (*caring*). Ao mesmo tempo, encontra-se uma outra linha, fundamentada numa ética da justiça, que enuncia o dever de justiça na sala de aula e, numa perspectiva mais abrangente, concebe a escola ideal como uma “comunidade justa”.

Os professores referem os deveres de delicadeza, de sensibilidade, de compreensão, de transparência, como comportamentos a cultivar no relacionamento interpessoal e profissional. Concebem também um ideal profissional de professor, cuja linha dominante é a do empenhamento, da competência profissional, da permanente educabilidade e da exemplaridade. Estas referências parecem sugerir, à luz duma ética da virtude de inspiração aristotélica, um elenco de “virtudes” pessoais e profissionais a desenvolver pelos professores.

Os professores pensam que devem formar os alunos mediante a transmissão de valores e que a definição da linha axiológica a adoptar por uma escola deveria resultar de debate e da procura dialogada de consensos entre os membros da escola como comunidade de educação. No entanto, pelo menos no presente estudo, os valores enunciados não só não são unânimes, como nem sequer se podem dizer verdadeiramente consensuais.

### **Contributos e Limitações do Estudo**

Foram objectivos deste estudo a compreensão das dimensões profissional e ética da função docente e a discussão da legitimidade teórica de um código deontológico para os professores. O estudo constitui um contributo para o conhecimento do pensamento ético e deontológico dos professores do ensino secundário, na medida em que põe em relevo concepções éticas, axiológicas e deontológicas implicadas na praxis docente. Desse modo, contribuirá também para a construção da identidade profissional dos professores, por lançar alguma luz sobre a dimensão deontológica dessa identidade, ao identificar deveres profissionais enunciados pelos professores. Ao nível da formação inicial dos professores, contribuirá estimulando a problematização das respectivas orientações curriculares, no sentido



da possível inclusão de temas éticos. No âmbito da formação contínua, o estudo contribui para a elaboração de eventuais programas que promovam a reflexão e o debate em torno de questões deontológicas ou de problemas éticos implicados nas práticas docentes. Finalmente, contribui para a problematização das concepções dos professores concernentes à eventual criação de um código deontológico para a docência, fornecendo um esboço de alguns dos possíveis deveres a incluir.

O estudo revelou que diversos domínios da praxis docente carecem de investigação mais ampla e mais profunda. Referem-se seguidamente alguns desses domínios:

- No âmbito dum estudo sobre questões de género, seria interessante analisar se as diferenças encontradas no modo como homens e mulheres percebem e resolvem situações docentes dilemáticas e conflituosas significam distintas formas de raciocínio ético e distintos princípios fundadores. Também as diferenças encontradas no domínio das fontes dos deveres docentes e dos princípios reguladores da praxis docente solicitam futuras investigações.
- As referências aos ideais de escola e respectivos princípios norteadores e finalidades apelam para investigações mais profundas e sistemáticas, que poderiam iluminar aspectos ainda pouco estudados, pelo menos em Portugal, dos fundamentos da praxis docente.
- Professores experientes e principiantes, por um lado, homens e mulheres por outro, percebem de forma distinta os deveres profissionais, nomeadamente os que se reportam aos colegas. As razões destas diferenças poderiam constituir o objecto de futuras investigações.

Este estudo, cujos dados são representações de professores acerca das suas experiências, vivências e ideias profissionais, é inevitavelmente percorrido pela subjectividade dos sujeitos que falam e pela da investigadora que escuta e interpreta a referida fala. Foi intencional a opção subjectiva, apoiada num paradigma investigativo que revaloriza as vozes dos indivíduos, quer eles sejam os sujeitos que falam, quer o sujeito que, na qualidade de investigador, ouve ou lê a fala do narrador e a interpreta num encontro de subjectividades. A visão positivista do mundo, confiante na ilusão da objectividade, negou ao sujeito o papel de construtor do conhecimento. No entanto, como outros sustentam, é a o sujeito que, narrando, organiza o mundo e faz dele, propriamente falando, mundo humano.

Os sujeitos do estudo partiram da leitura de seis histórias ficcionais que lhes foram fornecidas juntamente com um conjunto de questões orientadoras e, tomando posição sobre as

situações nelas narradas, narraram eles mesmos as suas experiências pessoais enquanto professores. As histórias revelaram-se, pois, um instrumento de recolha eficaz e adequado à natureza dos dados que se pretendia analisar, isto é, representações pessoais sobre aspectos da praxis docente que mobilizam valores e atitudes dos sujeitos agentes. Com efeito, elas permitiram aos sujeitos, aquando das entrevistas, organizar os seus próprios pontos de vista, isto é, narrar-se a si mesmos na riqueza da sua singularidade.

As experiências são, certamente, comunicáveis e compreensíveis, mas tal compreensão é sempre mediada pelos contextos do ouvinte ou do leitor que as interpreta e nessa interpretação se projecta a si mesmo. Este estudo é, pois, de natureza interpretativa e, nessa medida, assume o grau de subjectividade—e de intersubjectividade—que necessariamente transporta. Pela sua natureza interpretativa, nem sempre foi fácil analisar e organizar os dados, múltiplos e diversos. A categorização foi várias vezes feita e alterada e foi fundamental, para a superação das dificuldades, submetê-la ao olhar dum outro investigador, pela troca intersubjectiva daí decorrente. Assim, os resultados do estudo são partilháveis, no sentido habermasiano da partilha e da compreensão mútua de experiências comuns, como ponto de partida para uma busca racional de consensos que, uma vez estabelecidos, vincularão eticamente uma comunidade e cuja eficácia a vida da própria comunidade testará.

No entanto, dados os limites temporais da realização do estudo, apenas foi possível recolher dados mediante entrevistas, e estes dados não puderam ser confrontados com as práticas dos professores participantes. Ora, entre os princípios e a intencionalidade enunciada das acções e a sua realização prática há sempre uma distância e esta acentua-se quando os princípios ou as finalidades são de natureza ética e moral; esta é, pois, uma limitação do estudo. Contudo, o objectivo visado era o conhecimento das representações dos professores acerca dos aspectos éticos e deontológicos da sua prática profissional e, mais especificamente, saber se nestas representações existem elementos comuns susceptíveis de fundamentar uma deontologia docente. Nesta medida, a metodologia utilizada parece ter sido eficaz, uma vez que os resultados e as conclusões do estudo permitem não só responder às questões que o orientaram, mas também desenhar uma orientação de linhas dominantes subjacentes a uma deontologia docente, fundamentada nas respostas encontradas. Ademais, o confronto dos resultados deste estudo com os de outros de temática e problemática afins revela áreas de convergência e semelhanças.

É ainda factor de limitação o reduzido número de sujeitos do estudo, o que afasta a possibilidade de generalização dos resultados e das conclusões ao conjunto dos professores.

No entanto, dada a riqueza heurística das experiências narradas, é de crer que os resultados encontrados possam constituir indicadores para outras investigações. Assim, este estudo contribuirá para futuras investigações no domínio, pouco conhecido e pouco estudado em Portugal, da ética e da deontologia docentes e, eventualmente, para dar a conhecer tendências que fundamentem a criação dum código deontológico da profissão docente, se os professores reconhecerem a sua utilidade.

## ANEXOS

## Anexo A

### Conteúdo do Anexo A

1. Seis histórias exemplares
2. Questionário
3. Pressupostos, problemas e objectivos de cada uma das seis histórias
4. Guião de entrevista

## ANEXO A 1

### Seis Histórias Exemplares

#### Primeira história

Mariana é delegada de grupo na escola secundária das Tílias. É um grupo pouco numeroso, 10 pessoas, no máximo, mas muito diferentes entre si, tanto em idade como nas orientações ideológicas e nas opções políticas. Bastaria isso para que a tarefa de Mariana não fosse fácil, mas a dificuldade aumenta quando empreende actividades que ultrapassam a simples gestão corrente do grupo.

As coisas começaram a complicar-se quando ela constatou que alguns colegas faltavam por sistema às reuniões (fazendo letra morta das regras da escola e da legislação em vigor), que esses eram, justamente, os membros mais velhos do grupo e que, por esse motivo ou outros, mesmo na qualidade de coordenadora, ela se sentia incapaz de os questionar sobre tal atitude. Mariana, geralmente frontal e directa, que gosta de discutir com as pessoas posições de fundo, começou a perguntar-se quais os reais motivos desta sua inibição.

O facto mais significativo, porém, ainda estava para acontecer; e aconteceu quando o grupo promoveu uma conferência, aberta a toda a escola, sobre a vida e obra de uma personalidade anti-racista e alguns dos professores do próprio grupo se recusaram a assistir à conferência, alegando razões ideológicas que eram, afinal, posições racistas.

Chocada com a situação, Mariana compreendeu que, contrariamente ao que fazia com os alunos, não era capaz de discutir com os colegas as posições por eles assumidas e sentiu-se responsável por essa incapacidade que entende como uma falha sua.

Deverá Mariana, na sua qualidade de delegada de grupo, questionar as atitudes dos colegas? Será esse questionamento abusivo ou atentatório do direito de cada um orientar a sua vida como quer?

#### Segunda história

Gabriel é professor na escola secundária dos Arcos, mas não pertence ao Quadro da escola, longe disso; na verdade, nem tem pressa de se fixar numa escola ou num lugar, do que ele gosta mesmo é da mudança que cada novo ano traz, dos laços diários mas ténues que vai criando em cada sítio, dessa espécie de precariedade que lhe permite ficar sempre a certa

distância, meio fora meio dentro das coisas, quase sempre alheio aos jogos e às intrigas. Agora, acaba de passar por uma situação bem difícil e dolorosa.

Juntamente com outros professores, a meio do ano, Gabriel acompanhou uma turma que saiu em visita de estudo, porque gosta do convívio com os alunos fora dos limites da escola e pensa que as saídas são ocasiões excelentes para que professores e alunos se conheçam de modo mais natural. No termo da visita, foi acusado por um colega de assédio sexual a uma aluna.

A queixa foi recebida pela Direcção da escola, que desde logo a aceitou como verdadeira. Tomado como culpado antes mesmo de ser ouvido, Gabriel foi formalmente acusado e sujeito, na escola, a interrogatórios ao estilo policial; mais tarde foi submetido a um processo institucional minucioso que acabou, contudo, por provar a sua inocência.

Gabriel sofreu profundamente com todo o processo, tanto mais que sabia quem era o verdadeiro culpado e fez questão de nunca o denunciar.

### Terceira história

Pedro tem 16 anos e é filho de imigrantes angolanos, há vários anos residentes em Portugal. Na escola das Oliveiras, onde frequenta o 11.º ano, é aluno da professora Marta, com quem teve a primeira aula daquela manhã, que acabou por não ser igual às outras.

Como o dia começara frio, Pedro decidiu levar para a escola o casaco cinzento que recebera no Natal e foi com ele vestido que entrou na aula da professora Marta.

No fim da manhã, Joel – aluno de outra turma - reparou que lhe faltava o casaco cinzento que tirara pouco antes e tinha pousado numa cadeira, na sala de convívio, durante o intervalo grande. Joel foi ao Conselho Directivo queixar-se do desaparecimento do casaco.

O professor Zacarias, que atendeu a queixa de Joel, considera-se uma pessoa firme e rigorosa, mas justa; o que ele não tolera é o relaxamento dos valores e está convicto de que muitos pais descaram essa parte essencial da educação dos filhos. Mas lá está a escola, pensa ele, para suprir essa falta. Decidiu, então, que o melhor era agir de imediato e resolveu investigar entre os alunos que estavam no convívio; ora quem ele viu logo foi Pedro, de casaco cinzento vestido, semelhante ao descrito pelo aluno queixoso. Acto contínuo, chamou-o e começou a interrogá-lo acerca da proveniência do casaco. Pedro, surpreendido primeiro e, depois de perceber a intenção do professor Zacarias, ofendido pela suspeita, defendeu-se como lhe foi possível, até com alguma agressividade. A professora Marta ia a passar e,

notando a exaltação de Pedro, que ela conhecia bem e sabia ser inseguro e sensível, achou conveniente intervir. Inteirada da situação, explicou que o jovem já tinha o casaco ao primeiro tempo da manhã, pelo que as suspeitas do professor Zacarias eram infundadas. Então este, um tanto desconcertado, lá mandou o Pedro embora, sem uma palavra mais ... A professora Marta, por sua vez, pensou que estava na hora de ter uma conversa esclarecedora com o colega Zacarias.

#### Quarta história

Ana terminou o seu ano de estágio na escola secundária do Monte; é professora de Português e tem agora provas de exame para corrigir e classificar. O grupo de professores que compõem o júri de exames já se reuniu para aferir critérios de correcção e, a título de exemplo, duas ou três provas foram corrigidas conjuntamente por todos os presentes, de acordo com os objectivos e regras previamente definidos.

Dadas as circunstâncias, Ana tem pouca experiência deste trabalho e quer fazê-lo com todo o cuidado e com a máxima objectividade, para o que tenta respeitar escrupulosamente os critérios estabelecidos. As provas que lhe couberam não estão boas, ela está mesmo um pouco decepcionada com os resultados; apenas uma sobressai, muito melhor do que as outras e, feitas as contas, a prova é classificada com 18 valores. Finalmente, os resultados são afixados: aquele 18 é a nota mais alta atribuída no exame.

Passado algum tempo, talvez uma semana, começam a ouvir-se na escola alguns comentários acerca do excesso que seria uma nota de 18 em Português e, depois, insinuações segundo as quais as provas teriam sido mal corrigidas. Ana não fica surpreendida: afinal, já tinha ouvido dizer que estas coisas aconteciam em muitas escolas e tinha até constatado que nesta as intrigas eram frequentes.

É nessa altura que António, também professor de Português e membro do Conselho Directivo, resolve tirar as coisas e limpo e, sem comunicar a Ana, ver se a tal prova está ou não bem corrigida.

Ana não gostou da iniciativa do colega e pensa que ele não agiu eticamente.

#### Quinta história

Naquele ano lectivo, as turmas atribuídas a Sara, professora de Filosofia na escola secundária das Faias e recém-profissionalizada, eram consideradas muito fracas. Havia vários alunos repetentes, indisciplinados e pouco motivados para o trabalho escolar em geral; para a



Filosofia, nem se falava ... Se eles eram da área de desporto – diziam – para que é que precisavam da Filosofia, da complicação das teorias, dessas “tretas” de pensar sobre coisas que não servem para nada e só dão trabalho?

Logo na primeira aula, Sara compreendeu que teria de pôr a imaginação a trabalhar para conseguir motivar aqueles alunos e lidar com a agressividade que muitos deles manifestavam. Quanto a este aspecto, o ano de estágio já tinha sido esclarecedor: nem autoritarismo nem permissividade resultavam com alunos agressivos; a dificuldade estava, precisamente, em encontrar o meio termo – o que ela chamava autoridade tolerante. Só assim é que aulas podiam ser espaços de aprendizagem: curricular, certamente, mas também de hábitos de tolerância e respeito mútuo, que muitos deles pareciam não possuir. Sara estava convencida de que quem ensina deve ser, de algum modo, exemplar.

Quanto à motivação para os conteúdos da disciplina, as coisas não eram mais fáceis; aqueles alunos tinham mesmo muitas deficiências: de leitura, de compreensão, de escrita, até de raciocínio lógico. Como é que ela ia ensiná-los a pensar sobre problemas filosóficos - ou ensiná-los a pensar filosoficamente sobre problemas? Os objectivos a definir, naquelas circunstâncias, tinham de ser menos ambiciosos e ia ser preciso, com certeza, adaptar o programa às possibilidades dos alunos, simplificar-lhes as coisas com sínteses e esquemas ...

Depois de várias experiências mais ou menos fracassadas, Sara resolveu levar para a aula uma colectânea de histórias infantis, ler uma e começar a questionar os alunos, encaminhando-os no sentido do que poderia aproximar-se duma reflexão filosófica. A verdade é que, no meio de alguns risos, os alunos estiveram mais interessados e fizeram observações mais pertinentes do que em qualquer das outras aulas. Parecia que a escolha tinha sido acertada, como a avaliação veio a confirmar.

Na reunião de grupo seguinte, Sara falou dos seus alunos, das dificuldades e do modo como pensava solucioná-las. Mas o assunto esteve longe de ser pacífico. Entre várias opiniões, mais discordantes do que concordantes, David foi quem mais se opôs às opções de Sara. Se facilitares a vida aos alunos – argumentava ele – se não os obrigares a ir além do senso comum, se não lhes exigires o domínio rigoroso dos conceitos, se não os fizeres trabalhar por eles, enfim, nunca os farás progredir. É preciso ser exigente com os alunos. Comigo, só tem aproveitamento quem se esforçar e atingir os objectivos; de resto, a vida é exigente, o facilitismo não é nem pedagógico nem formativo e estes alunos estão agora no estado em que estão, porque a vida lhes foi facilitada até aqui.

De facto, os alunos de David sabiam o que os esperava, pelos colegas de anos anteriores: trabalho minucioso sobre os textos e temas do programa, expressão cuidada, fundamentação rigorosa de pontos de vista, nada de opiniões sem suporte. O nível de insucesso nas turmas do professor David era elevado; nas da professora Sara, pelo contrário, e apesar de serem mais fracas, as notas foram melhores. Verdade se diga, porém, que Sara se interrogou algumas vezes sobre a bondade das suas estratégias e dos seus princípios. Não estaria ela, realmente, a ajudar demasiado os alunos? Não estaria, com isso, a limitar-lhes o crescimento e a autonomia? Não seria aquela, no fundo, uma forma de os considerar menos capazes, menores, por pensar que eles não poderiam compreender coisas mais elaboradas?...

No final do ano, os pais dos alunos de David manifestaram à Direcção da Escola grande descontentamento pelo que consideraram a injustiça da situação: com que direito é que os seus filhos, que trabalhavam e se esforçavam, eram penalizados relativamente a outros que tinham feito muito menos, mas tinham tido a sorte de encontrar uma professora mais benevolente? Não haveria maneira de obrigar os professores a aproximarem mais os níveis de exigência e os critérios de avaliação? A escola devia fazer alguma coisa nesse sentido!

### Sexta história

Rita é professora Biologia. Tem já uma longa experiência de ensino, em várias escolas de diferentes meios e pertence há alguns anos ao quadro da escola secundária dos Pombais. É uma escola grande, um tanto desumanizada, como, de resto, muitas outras escolas da cidade a braços com problemas de sobrelotação.

As turmas de Rita são do ano terminal e, na generalidade, ela está bastante satisfeita com os alunos: parecem-lhe responsáveis e dispostos a fazer trabalho sério. Há mesmo um grupo que sobressai, pelas iniciativas que toma e pelo nível de participação na disciplina e Rita gosta de estimular a autonomia e a liberdade de pensamento dos jovens, insistindo sempre na importância do método e do rigor. Será deste modo, pensa ela, que se capacitarão para um trabalho científico sério e que forjarão armas para sobreviver no mundo da concorrência, seja ele académico ou industrial. Ao mesmo tempo, o tipo de relacionamento que se gerou, principalmente com uma das turmas, ultrapassa a simples, mas já de si complexa, relação pedagógica. Talvez não seja alheio a isso o facto de Rita ter abordado um dos temas do programa – a reprodução humana – de uma forma muito desinibida, procurando desfazer preconceitos e tabus e incitando os alunos a colocarem todas as dúvidas e inquietações que tivessem sobre o assunto, mesmo correndo o risco, calculado, de enveredar

por um caminho bem mais lato do que aquele que o programa da disciplina lhe propunha. Afinal, aqueles jovens precisavam de educação sexual e o recente debate nacional sobre a despenalização do aborto parecia-lhe um bom enquadramento para, nas aulas de Biologia, chamar a atenção dos alunos para argumentos sérios, favoráveis e desfavoráveis; e não se furtou a referir o seu próprio ponto de vista, quando os alunos lhe perguntaram qual era a sua posição.

Alguns dias depois Rita notou que Joana, uma das alunas mais interessadas, andava distraída e parecia preocupada com qualquer coisa. Efectivamente, pouco tempo depois, Joana ficou à espera da professora no fim da aula e contou-lhe o motivo da sua preocupação: estava grávida e não podia dizer aos pais; sabia que eles reagiriam muito mal se viessem a saber, que a forçariam a casar-se e a ter o filho, não só porque eram contra o aborto, mas também porque nunca aceitariam uma mãe solteira na família. Ora Joana tinha outros planos de vida, e casamento e maternidade estavam muito longe de fazer parte deles nos anos mais próximos. Por isso, pedia à professora Rita, única pessoa em quem confiava, que a ajudasse a encontrar um local seguro para interromper a gravidez, o mais depressa e discretamente possível.

Rita queria sinceramente ajudar Joana, disso não tinha dúvidas. Mas qual seria a melhor forma de lhe dar ajuda?

## ANEXO A 2

### Questionário

#### Primeira história

1. No seu ponto de vista, o que é que é fundamental nesta história? Que conflito (ou conflitos) enfrenta Mariana?
2. Como perspectiva a actuação de Mariana?
3. O que faria, se estivesse no lugar de Mariana?
4. Como justificaria o seu procedimento?

#### Segunda história

1. Na sua opinião, o que é que é fundamental nesta história?
2. Como perspectiva a actuação da Direcção da escola? E a de Gabriel?
3. Que faria, se estivesse no lugar da Direcção da escola? E se estivesse no lugar de Gabriel?
4. Como justificaria o seu procedimento em cada um dos casos?

#### Terceira história

1. Na sua opinião, o que é que é fundamental nesta história?
2. Como perspectiva a actuação do professor Zacarias? E a da professora Marta?
3. O que faria, se estivesse no lugar do professor Zacarias? E no lugar de Marta?
4. Como justificaria o seu procedimento, em cada um dos casos?

#### Quarta história

1. Na sua opinião, o que é que é fundamental nesta história?
2. Como perspectiva actuação de António?
3. O que faria, se estivesse no lugar de António? E no lugar de Ana?
4. Como justificaria o seu procedimento em cada um dos casos?

#### Quinta história

1. Na sua opinião, o que é que é fundamental nesta história?
2. O que pensa das estratégias pedagógicas de Sara e de David?
3. No seu ponto de vista, as reivindicações dos pais são ou não justificadas? E são ou não aceitáveis?

4. Que resposta daria a estas reivindicações? Como fundamentaria a sua resposta?

Sexta história

1. Na sua opinião, o que é que é fundamental nesta história?
2. O que pensa das opções pedagógicas de Rita?
3. Se estivesse no lugar de Rita, o que faria perante o pedido de Joana?
5. Como fundamentaria a sua decisão

## ANEXO A 3

### Problema, pressupostos e objectivos das histórias

#### Primeira história

Problema	– Conflito entre liberdade individual e solidariedade de grupo na profissão docente
Pressuposto	– Sendo o individualismo um valor dominante nas sociedades contemporâneas, são potencialmente conflitantes as acções que impliquem a subordinação da liberdade dos indivíduos a normas colectivas
Objectivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar os deveres que os professores concebem para si mesmos em relação à escola como instituição</li> <li>• Identificar os deveres que os professores concebem para si mesmos relativamente aos colegas</li> <li>• Compreender onde encontram os professores os fundamentos dos deveres profissionais</li> <li>• Compreender como é que os professores fundamentam os seus procedimentos profissionais</li> <li>• Compreender como é que os professores solucionam o eventual conflito entre interesses e valores pessoais e deveres profissionais</li> <li>• Compreender se os professores consideram ou não pertinente, com vista ao desempenho profissional, o debate sobre os seus valores e atitudes</li> <li>• Saber qual a posição dos professores sobre uma eventual tentativa de harmonização de valores e atitudes a promover na escola</li> </ul>

#### Segunda história

Problema	– Como devem os professores proceder relativamente a colegas com comportamentos profissionais considerados moralmente incorrectos?
Pressuposto	– Dada a natureza relacional da actividade docente e a diversidade de pessoas e de valores que nela se enfrentam, a conflitualidade é inevitável
Objectivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar possíveis conexões entre a situação profissional do professor e maior ou menor solidariedade que o grupo de pares lhe manifesta</li> <li>• Identificar os deveres que os professores concebem para si mesmos relativamente aos alunos</li> <li>• Identificar os deveres que os professores concebem para si mesmos relativamente aos colegas</li> <li>• Compreender como é que os professores fundamentam os deveres para com os alunos e os colegas</li> <li>• Compreender como é que os professores solucionam eventuais conflitos entre os deveres para com os colegas e deveres para com os alunos</li> </ul>

### Terceira história

Problema	– Como conciliar solidariedade com colegas e solidariedade com alunos, em caso de conflito?
Pressuposto	– Os professores julgam os alunos, por vezes, de modo preconceituoso, sem que de tal se dêem conta
Objectivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar os deveres dos professores relativamente aos alunos</li> <li>• Compreender os princípios que fundamentam esses deveres</li> <li>• Conhecer as perspectivas dos professores sobre a natureza da educação e respectivas finalidades</li> <li>• Avaliar em que medida os professores conhecem e respeitam os direitos dos alunos</li> <li>• Saber se os professores consideram ou não que haja diferenças no modo como homens e mulheres pensam esses direitos</li> <li>• Conhecer a opinião dos professores sobre o possível tema da conversa de Marta com Zacarias e sobre a legitimidade moral da iniciativa de Marta</li> </ul>

### Quarta história

Problema	– Como conciliar autonomia e subordinação às decisões colectivas na praxis docente
Pressuposto	– A autonomia profissional aumenta à medida que aumenta o tempo de exercício da profissão
Objectivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Saber como é que os professores concebem a autonomia profissional</li> <li>• Compreender a eventual alteração do conceito de autonomia com o crescimento da experiência profissional</li> <li>• Saber como justificam os professores possíveis restrições à autonomia individual nas práticas docentes</li> <li>• Identificar os princípios fundantes da autonomia individual no exercício da profissão</li> </ul>

### Quinta história

Problemas	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Como conciliar a necessidade de adaptar o ensino às capacidades dos alunos com as exigências de uniformização subjacentes ao modelo de avaliação aferida?</li> <li>– Como conciliar a autonomia pedagógica do professor com o direito dos alunos à igualdade de oportunidades?</li> </ul>
Pressuposto	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Há uma aparente contradição entre a determinação de ensinar o currículo formal e de assegurar formação pessoal do aluno para a cidadania</li> </ul>
Objectivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar deveres dos professores relativamente aos alunos</li> <li>• Identificar deveres dos professores relativamente aos encarregados de educação</li> <li>• Compreender as concepções de educação que determinam as opções pedagógicas em análise</li> <li>• Compreender que princípios éticos acompanham estas concepções</li> <li>• Conhecer a opinião dos professores sobre a função ética da escola</li> <li>• Saber se privilegiam uma ética individual ou uma ética de grupo</li> </ul>

### Sexta história

Problemas	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Será legítimo um professor aconselhar um aluno sobre assuntos da sua vida privada que envolvam valores éticos?</li> <li>– Como deve o professor agir, quando existe um conflito de valores entre o aluno e a sua família, e o aluno solicita o auxílio do professor?</li> </ul>
Pressuposto	<ul style="list-style-type: none"> <li>– O professor entende o bem do aluno como o princípio determinante da sua acção</li> </ul>
Objectivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender as concepções de educação que determinam as opções pedagógicas dos professores</li> <li>• Compreender a concepção de pessoa que o professor visa formar mediante as suas opções pedagógicas</li> <li>• Conhecer o pensamento dos professores sobre a natureza e os limites da relação pedagógica</li> <li>• Saber se o sexo dos professores condiciona ou não as suas representações sobre a natureza e os limites da relação pedagógica</li> <li>• Identificar os princípios éticos que determinam a relação pedagógica e o relacionamento com os pais</li> <li>• Compreender se os professores privilegiam uma ética dos princípios ou uma ética das consequências</li> </ul>



## ANEXO A 4

### Guião de Entrevista

#### Primeira história

- Parece-lhe ou não que os professores têm deveres relativamente à escola?

Se não: porquê? Se sim: que deveres?

- E relativamente aos colegas? O mesmo
- Na sua opinião, como é que os professores sabem quais são esses deveres?
- O que pensa da hipótese de os professores trocarem entre si pontos de vista sobre atitudes e valores?
- No caso de haver conflito entre interesses pessoais do professor e interesses do grupo disciplinar ou da escola, o que é que lhe parece que o professor deve fazer? Porquê?

#### Segunda história

- Na sua opinião, a situação profissional dum professor tem ou não influência no modo como os colegas se relacionam com ele? Porquê?

#### Terceira história

- Na sua opinião, os professores têm ou não deveres relativamente aos alunos?  
Se não: porquê? Se sim: que deveres?
- Na sua opinião, como é que os professores sabem quais são esses deveres?
- Na sua opinião, que direitos dos alunos é que os professores não deveriam deixar de respeitar? Porquê?
- Na sua opinião, como é que os professores sabem quais são os direitos dos alunos?

#### Quarta história

- Na sua opinião, o que é ter autonomia no exercício da profissão?
- Na sua perspectiva, quais são as actividades profissionais do professor que lhe permitem maior autonomia individual? Porquê?
- Já sentiu alguma vez restrições à sua autonomia no exercício da profissão? Se sim: quais?
- Pareceram-lhe ou não restrições aceitáveis? Porquê?

### **Quinta história**

- Na sua opinião, os professores têm ou não deveres relativamente aos pais dos alunos?

Se não: porquê? Se sim: que deveres?

- Na sua opinião, como é que os professores sabem quais são esses deveres?
- Na sua perspectiva, o que é que um professor deve ter em conta quando faz as suas opções pedagógicas e didáticas?
- Na sua opinião, as escolas e o ensino preocupam-se ou não com a formação ética dos alunos? Porquê?
- E devem ou não fazê-lo? Porquê?

### **Sexta história**

- O que é que lhe parece que orienta o professor no seu relacionamento com os alunos?
- Na sua opinião, o professor deve ou não restringir a sua actuação ao ensino do currículo? Porquê?
- Na sua opinião, o professor deve ou não aconselhar os alunos sobre assuntos das suas vidas pessoais? Porquê?

## Anexo B

### Conteúdo do Anexo B

1. Entrevista de Antero
2. Categorização da entrevista de Antero

## ANEXO B 1

### Entrevista de Antero

A - Há realmente um comentário prévio que apetece fazer relativamente a estas ... estas seis histórias que são extremamente apetecíveis em termos de comentários e de desencadear processos de raciocínio relativamente à situação na escola. Esse comentário é que em relação a situações como estas confronto-me com ... uma quase incapacidade de reagir, isto sugere-me uma ... uma questão: é que, de facto, no ensino e na vida nas escolas não há receitas, não há, não, não me parece que ... que as situações, mesmo às vezes por mais simples que pareçam, não são passíveis de uma receita de actuação e, de facto, o nosso papel é um papel que passa e assenta muito no bom senso, na sensibilidade que muitas vezes é adaptada e que surge na situação concreta, não é, em cima das situações concretas. Eu já tive experiência de conselho directivo e lembro-me, muitas dessas histórias lembraram-me situações vividas em que tive que tomar partido, em que tive que actuar e ... e, realmente, é ... é ... é extraordinariamente difícil e muitas vezes saí da ... da ... dessas situações com a sensação de não ter tomado a ... enfim, de não ter tido a posição mais correcta, não é, de não ter percorrido a via mais ... mais correcta. E, de facto, isto é a primeira coisa que me suscita, este ... este desafio. Agora, relativamente ... em relação a todas, a cada uma das histórias, há comentários que são pertinentes. Portanto, o que te disse agora põe quase de parte a resposta à terceira questão, creio que era a terceira questão em relação a cada, a cada história em que me perguntas "O que faria na situação concreta?", não é?...

INV - Sim.

A - É muito difícil responder a isso. Evidentemente que talvez conseguisse e peço desculpa até de não ter tido tempo de ... de ... de reflectir suficientemente sobre cada uma das histórias. Agora, de facto, cada uma delas sugere uma série de comentários e uma série de ... de reflexões. A 1ª história, de facto, levanta a grande questão da desmotivação dos professores, é talvez até a coisa que mais ... que mais ressalta, quando li a história foi a coisa que mais me ressalta, e, de facto, tem, enfim, uma ... uma realidade que inclusivamente é muito presente, até aqui na nossa escola e na vida que vivemos, a dificuldade que temos muitas vezes em mobilizar os colegas para ... para, enfim, para a sua, para a sua participação na escola. Nós estamos, talvez, é ... é mais doloroso ainda para nós, na nossa geração, eu falo de "nós", peço-te desculpa porque sou bastante mais velho do que tu e, portanto...

INV- Se calhar, não... (ri-se)

A - ... a minha geração é diferente da tua, mas na minha geração é um bocado doloroso esta constatação, mais ainda do que, calculo eu, para professores mais jovens, porque temos a referência com a outra escola, duma escola um pouco saída da combatividade e da militância do pós 25 de Abril e que era uma escola de ... de grande agitação ideológica, no bom sentido, e em que se confrontavam ideias, era o lugar ... era o lugar, por excelência, da confrontação de ideias e onde se experimentavam as próprias ideias e as nossas próprias ideologias numa amostragem do mundo, no fundo, a escola surgia-nos, quase, como uma amostragem do mundo. Hoje, evidentemente que isso não ... não acontece, não é, quer dizer, a sociedade extra escolar ultrapassou-a no próprio papel de formação dos alunos, não é, já não é a escola o centro da ... da ... onde se decide a formação dos alunos, já não está na escola, e ... e a escola está a digerir muito mal essa situação, essa nova realidade, não é, a esfera de ... o âmbito de actuação da escola reduziu-se extraordinariamente, na minha opinião, e ... e, de facto, a motivação dos professores, evidentemente, que tem que se ressentir disso, não é? Por exemplo, a quantidade de coisas que na escola estavam ... dependiam do ... da iniciativa individual de cada professor, da sua vontade de agir, da sua ... da sua iniciativa, do seu livre arbítrio. Hoje, as coisas estão praticamente todas compartimentadas, legisladas, estabelecidas. Eu, por exemplo, lembro-me da minha própria experiência aqui na escola, a quantidade de coisas que fazia porque me apetecia, porque os alunos o sugeriam, porque as actividades lectivas suscitavam determinado tipo de actividades de extensão curricular. Agora, essas coisas têm que ser ... têm que estar enquadráveis algures nalguma legislação, nalguma ... nalguma tipificação da actuação docente; isso inibe, isso retrai, evidentemente tem custos relativamente a isso. Claro que não é só essa a razão, na minha opinião, dessa desmotivação, esta história que aqui se conta, de facto, tem muito que ver com isso. Há aqui também outras questões, sei lá, por exemplo, parece ... é aqui sugerida uma diferença de idades entre a delegada e os outros professores, uma inibição, em chamar a atenção ou pressionar colegas mais velhos e com mais experiência, na ... na participação na escola, etc. E depois há uma outra questão ainda também aqui, extraordinariamente interessante, que é, enfim, o emergir das ideologias na vida na escola e na relação entre os professores. De facto, parece aqui parece nitidamente que esta Mariana é uma pessoa, enfim, com uma ... com uma visão, por exemplo, relativamente ao problema do racismo, relativamente muito provavelmente a outras questões, é uma pessoa, enfim, mais aberta, mais ... e tem grande dificuldade em ... em lidar com uma ... um conservadorismo que parece aqui aparecer emergente por parte do resto do grupo; e isso, evidentemente, é uma situação que se vive também no quotidiano. Mais uma vez aqui não, não, não resisto à tentação de puxar uma experiência próxima; por

exemplo, quando aconteceram as coisas em Foz Côa, não é, em que, de facto, houve um debate ideológico bastante grande paralelo ao debate arqueológico, não é, e científico, mas houve um debate ideológico, realmente não fazes ideia, se calhar até tens ideia porque se calhar também, enfim, ouviste falar e participaste, em discussão ... nessa discussão pública, realmente foi, talvez agora, enfim, de que eu me lembre, a última grande discussão ideológica que também se reflectiu na ... nas próprias escolas. Eu, por exemplo, aqui fiz sessões sobre Foz Côa, etc., e, de facto, esse debate, essa ... essa ... esse colocar uma linha a dividir ideologicamente as pessoas aconteceu de uma forma extremamente ... muito premente e muito ... muito ... de uma forma muito clara, não é, até já nem me lembrava desde, enfim, daquelas alturas do pós 25 de Abril, não me lembrava de uma questão acender tanto o debate como ... como essa. E, de facto, mais uma vez na escola, isso ... isso reflectiu-se e aconteceu, de facto, esta, digamos, esta dificuldade no diálogo, no fundo aqui também há um problema de comunicação, um problema de ... de diálogo. Agora, evidentemente, quando me perguntas o que faria se estivesse no lugar da Mariana, é-me muito difícil responder; de facto, eu ponho-me no papel de um delegado de grupo que não consegue mobilizar o seu grupo sequer para uma iniciativa promovida pelo próprio grupo, ainda por cima quando por detrás estão questões ideológicas e, muito provavelmente, enfim, questões de... uma mentalidade conservadora por parte de muitos colegas, isto é muito difícil! Evidentemente a actuação administrativa, legal, não é, obrigar as pessoas, pôr-lhes falta, agir desse ... actuar desse ... nesse aspecto provavelmente ainda iria cavar mais fundo os fossos, não é, ainda iria afastar mais as pessoas. Não sei se seria por esse caminho que ... que iria, muito provavelmente não iria por esse caminho, não, não sei, de facto, o que é que ... o que é que faria numa situação destas, os aliciantes não sei quais seriam... por exemplo, aqui na escola houve cursos de formação no meu grupo relacionados com áreas científicas do meu grupo, não houve um colega daqui da escola que participasse nesses cursos, vieram colegas, inclusivamente esteve um colega que frequentou esse curso do 50 horas que veio semanalmente de ... do Algarve assistir ao curso; nenhum dos colegas aqui do meu grupo participou no curso e que em muitos casos era só sair da sua sala de aula e entrar na sala ao lado para assistir ao curso. Estas questões são questões reais, de facto, uma das coisas que acho extremamente interessante e viva nestas seis histórias é, de facto, a presença delas, a ... a realidade delas. Não sei se querias fazer alguma pergunta ou...?

INV - Queria, embora tu tenhas focado já muitos aspectos que ... que me parecem muito pertinentes e muito importantes para aquilo que ... para o tipo de trabalho que eu estou a fazer; o que é tu pensas da ... da hipótese, da possibilidade de os professores trocarem entre si pontos de vista sobre atitudes e valores? De certo modo, já ... já apontaste para aí quando falaste do debate ideológico, não é?...

A - Sim.

INV - ... mas um debate ideológico não é, necessariamente, um debate sobre valores e um debate sobre atitudes, não é?...

A - Claro, claro.

INV - E ...e quanto a isso?

A - Eu acho que a pertinência disso é muito grande; a oportunidade é que tenho dúvidas, quer dizer, as pessoas estão muito massacradas com a ... com a questão dos valores através da ... e reagem muito mal e tenho a impressão que uma das ... das razões, possivelmente, da ... enfim, da dificuldade se calhar em pôr as pessoas a, por seu ... por sua iniciativa, a debaterem isso, é por estarem um bocado massacradas, quer dizer, os ... os órgãos de comunicação social estão constantemente a usar e até a ... a lançar, possivelmente mal, o debate sobre valores e sobre questões. Por exemplo, eu, muitas vezes ... a maneira como se divulgam ... por exemplo, estou-me a lembrar de ... de um, quer dizer, não há dia, não há órgão de comunicação social que não traga à baila, por exemplo, os direitos humanos, por exemplo, não é? Ora, isto, imagina agora o ... o desencadear-se numa escola um debate sobre os direitos humanos. Eu não sei se colheria o entusiasmo das pessoas, não é, eu tenho a impressão de que se queimou, se está a queimar um pouco essa área de debate com um debate completamente caótico e desarrumado e que massacra as pessoas, não é, eu admito que haja pessoas que tenham muito boas ideias relativamente a isso e que se sentem cansadas, sentem-se sem paciência para ... para entrar no debate de uma forma activa, não é?... Olha, por exemplo, relativamente a isso, uma questão interessante, agora com a questão de Timor, por exemplo, não é, que trouxe à baila montes de ... a discussão sobre montes de valores e sobre coisas. Não fazes ideia de pessoas amigas, até de família, de pessoas com quem eu converso às vezes sobre questões, as opiniões que muitas vezes trazem e o ... e o ... o que revelam sobre o seu sentir que foi - eu não digo que saiu do norte - mas pelo menos que foi, que está extraordinariamente perturbado por esta ... por esta ... por este "bombardeamento" de ... da discussão sobre esse tipo de coisas. Pessoas, por exemplo, que dizem "Ah, isto é uma história muito mal contada! E tal, este, não sei quê...", por exemplo, relativamente à questão da ... da dívida de ajudas "Eu sei lá para onde é que vão essas dívidas, eles são todos iguais", ou do valor, ou da corrupção *versus* honestidade, quer dizer, estas coisas, tenho a impressão de que se esgotaram, não é, eu penso que é muito pertinente a discussão e principalmente num sítio onde se joga a formação dos alunos, a formação de cidadãos, em valores, não é, e se não são uns serão outros com certeza, não é, evidentemente que é pertinente. Agora, realmente eu tenho receio de que vivamos uma ... uma época em que essas coisas estão muito mal

tratadas e como resultado imediato disso acabam por ser inoportunas e acabam por vir ter efeitos contraproducentes; eu não sei se a discussão, essa discussão dos valores, se nesta altura se é ... se tem espaço de serenidade nas pessoas. E, numa escola, eu penso que isso é capaz de, neste momento, era capaz de ser quase que perigoso porque não me admira que houvesse posições contra as quais é difícil argumentar e que são extraordinariamente perigosas relativamente à construção de valores; eu tenho um medo crescente de falar sobre valores com os meus alunos, com os meus netos, com a minha filha porque ... porque ... é-me difícil, inclusivamente, explicar esta ... este sentimento, este receio; eu próprio construí um pequeno edifício ideológico sobre valores dos quais neste momento duvido extraordinariamente, não é, e tenho muita ... tenho muito receio, a falência de montes de coisas que nós assentámos sobre uma ... enfim, uma ... uma rede de valores, essa falência deve levar-nos a questioná-los, não é, e é uma questão ... é uma questão difícil, se calhar não consigo sequer responder-te satisfatoriamente a essa questão que me colocas, mas teria medo de lançar o debate sobre valores, teria medo...

INV - E achas ou não que a escola deve ensinar valores aos alunos?

A - Deve inculcar, eu tenho dúvida de que os valores sejam ensinados, não é, deve inculcá-los, evidentemente, isso no fundo está dentro daquelas ... está dentro das ... não dos objectivos, não é, mas das finalidades do ensino, não é, evidentemente que sem dúvida nenhuma. Mas valores, se calhar, que têm mais que ver com, enfim, com o âmbito da actuação, como te disse há pouco, na minha opinião, cada vez mais restringido, no âmbito de actuação da escola como instituição, não é, sei lá, os valores, por exemplo, de partilha, de solidariedade directa, não aquela abstracta com realidades que não se conhecem completamente, etc., penso que isso é um bocadinho discutível, mas a solidariedade directa com o colega, com, ... com o grupo, eu penso que isso sem dúvida nenhuma. E pronto, e há sempre valores universais, sei lá, a verdade, a sinceridade, a seriedade no trabalho que se faz, evidentemente que são valores que devem ser inculcados, mas inculcados de forma indirecta, não é, é muitas vezes através da própria actuação do professor, do próprio tipo de actividade-jogo que se propõe e que muitas vezes acabam por emergir esses valores sem que sejam tomados como tal e sem que sejam sequer designados muitas vezes, não é, penso que os valores não devem constituir conteúdo da actividade escolar, devem ... devem ser resultantes duma actividade escolar e dum processo de ensino.

INV - Como se lhes dessem forma?

A - Sim... essa imagem é boa, creio que corresponde, de facto, os conteúdos podem vir a, digamos, a materializar esses valores, pelo menos, a criar o palco em que eles depois se exercem, no fundo é isso, de facto.

INV - No caso de haver conflitos entre interesses pessoais do professor e interesses do grupo disciplinar ou da escola, o que é que te parece que o professor deve fazer?

A - É uma outra questão também difícil. Interesses em termos... sei lá, profissionais, por exemplo?

INV - Por exemplo, podem ser interesses profissionais, podem ser muito simplesmente interesses imediatos da própria pessoa, necessidades imediatas da pessoa, necessidades familiares ou...

A - Sei lá, evidentemente que, aqui como em qualquer outra profissão, creio que esse conflito acontece, não é, muitas vezes; há muitas áreas, eu próprio muitas vezes sinto que há áreas em que se ... em que se chocam, não é, o que é o âmbito do interesse pessoal e o âmbito do interesse da escola, ou do grupo, ou dos alunos, ou isso, até muitas vezes acontece...

INV - Claro, claro.

A - ... sem dúvida nenhuma. Eu normalmente tenho um bocado uma posição que é uma posição ... *(ri-se)* ideologicamente incorrecta, digamos, porque, de facto, mexe com outras questões, nomeadamente sindicais, etc. Tenho um bocado a tendência de considerar a actividade docente como uma actividade um bocadinho à parte; muitas vezes em discussão com amigos, muitas vezes eles pensam "Ah, tu, para ti a docência é quase um sacerdócio, é uma questão de missão." Não é tanto assim, quer dizer, não vou a esse extremo mas penso, de facto, que nós aqui não ... não ... a nossa posição relativamente à docência não pode ser exactamente igual àquela que seria numa empresa, numa linha de produção, numa fábrica, penso que aqui se joga com ... com outro tipo de questões, não é, e que é preciso ter mais cuidado com elas. Eu, aqui, não me ... não me repugna pensar que o professor muitas vezes tem que abdicar muito mais de si do que outro profissional de si na sua profissão, talvez com excepção, enfim, da medicina, talvez, mas aqui, de facto, penso que há valores que estão inerentes à função e que ... e que são demasiado graves ou demasiado sérios, não é, porque implicam com a formação de personalidades e, de facto, que nos devem muitas vezes ... nos devem levar a retrair o nosso interesse pessoal para confiná-lo a um espaço mais pequeno do que aconteceria noutra função qualquer, não é, penso que realmente aqui esse conflito deve, digamos, quando tem que ser resolvido, deve ser um pouco com o privilégio da ... da escola, do grupo, dos alunos em desfavor do ... do âmbito do interesse pessoal. Mas, como te digo, no aspecto, enfim, no aspecto deontológico, no aspecto, enfim, da ... do interesse profissional isto cria-me a mim próprio certos conflitos ideológicos e certas ... porque isto, no fundo, significa o retrair direitos, não é, o retrair direitos, o reduzir a margem de direitos pessoais como trabalhador, como ... como ... Não me repugna que isso aconteça, mas tenho dúvidas, quer dizer... Aliás, em relação a estas coisas tenho muito poucas certezas e tenho, ou se calhar nenhuma, não é, lido aqui muito com ... com a dúvida, é muito difícil...

INV - Pelo que tu acabas de me dizer, pareceu-me que tu sentes que tens deveres relativamente à escola, não é?

A - Ah, sim, sim.

INV - Que deveres é que tu realçarias?

A - Olha, acontece uma coisa, em primeiro lugar acontece uma coisa com piada, é que eu vim ter ao ensino de uma forma absolutamente... foi por um acaso, não é, quando vim da guerra tive que encontrar emprego e aquilo que me surgiu foi dar aulas numa escola, em que peguei a meio do ano lectivo, e ao fim, no ano, tive que ... que renovar esse contrato para um segundo ano e no final desse segundo ano já me tinha apercebido que me seria muito difícil sair do ensino outra vez, não é, apaixonei-me! E, enfim, o investimento que fiz durante estes cerca de 30 anos de ... foi muito grande na docência, não é, quer em autoformação, quer em ...na construção, enfim, de uma, de uma ... de uma experiência foi de facto muito grande. Portanto, se calhar tenho uma posição que é um bocadinho ... que é um bocadinho singular, que não ... não ... não é geral; realmente vejo, quer dizer ... a ... a minha noção de obrigações ou de deveres relativamente à docência é capaz de não ser sequer levada pelo bom senso, por uma atitude racional em relação ... não aplico aqui o que penso que é correcto na relação de um trabalhador com a sua ... com o seu ofício, não é, não aplico de maneira nenhuma, acho que devo muito mais, uma margem muito maior do que seria noutra situação; no fundo, aquilo que te estava a dizer há bocado. Mas, de facto, enfim, quer dizer, eu penso que a minha disponibilidade é muito, muito, muito grande, se calhar excessiva em termos do que ... do bom senso, não é, a minha disponibilidade em relação à escola. E até acontece uma coisa engraçada, é que há uns anos, há 4 anos, tive um processo disciplinar por causa de ... era coordenador nacional de exames e houve uma gralha num exame, produzida por um autor da prova, mas eu quis ilibar o colega e assumi a culpa disso e, portanto, tive um processo disciplinar que acabou por ser arquivado e acabou por não ter efeitos mas que me ... que me magoou extraordinariamente. É engraçado até ter acontecido uma coisa, é que nessa altura eu disse "Essa tal minha disponibilidade quase inesgotável, quase ilimitada, acabou, vou ser agora como os outros, dou aquilo que estou obrigado a dar." e quase que me comprometi a passar a ter essa actuação porque, de facto, estava extraordinariamente magoado, aliás, como ainda estou um pouco magoado com isso. Mas esta ... este compromisso durou um mês, lembro-me que este compromisso foi tomado no final do ano lectivo, no início do ano lectivo, com novos alunos, com novas turmas, etc., pronto, diluiu-se completamente e ... e, enfim, já estava de novo disponível para passear com os alunos, para os levar a experiências que inclusivamente pouco tinham que ver com a própria disciplina que eu dava... *(fim da fita do lado A)* Mas como ia dizendo, já estava de novo com a minha disponibilidade outra vez quase ilimitada, a levá-los a passeios, a experiências, enfim, naquilo que eu penso que é uma extensão curricular inerente à docência, não é, é um dos tais deveres que há bocadinho perguntavas, não é?, eu não me sinto devedor à escola apenas das minhas aulas, sinto-me ... sinto que tenho deveres que vão muito para além disso, não é, e que têm que ver com a formação de sensibilidades nos alunos e um certo... por acaso, é engraçado que muitos alunos que tenho tido, muitos, por exemplo, neste momento estão ligados à arqueologia ou à história da arte, ou ao estudo e à defesa do património porque, realmente, há valores que não são, que não podem ser inculcados apenas no espaço-aula mas que são inculcados noutra tipo de experiências, não é? Eu dedico, por exemplo, periodicamente um fim de semana a andar com eles, a indicar-lhes, muitas vezes dedico no Verão, quando há alunos disponíveis para isso, a fazer uma ... uma pequena incursão por lugares e por ... e por vivências estimulantes desse tipo de valores, no fundo, não é? A tal questão dos valores que acabam por surgir, emergir de experiências que ... que não são propositadas, que não são ...que não são previstas; portanto, relativamente a esses deveres, de facto, sinto que ... que até tenho dificuldade em esquematizá-los, em compartimentá-los, não é, porque é assim uma, uma vaga área que estende em muito a actividade docente estrita, não é, lectiva, e que ... e que, enfim, que vai por onde for possível, na penetração da sensibilidade dos alunos, da sua consciência em relação ao que os cerca, em relação a um próprio conhecimento, etc.

INV - Sobre esta história, o que é que ... o que é que te parece que me queiras dizer mais?

A - Não, não, agora não me ... não me, não me ocorre nada mais, aliás, estes comentários estão a ser tão desarrumados e estão a fugir tanto a uma ... a uma tentativa de esquematização aqui no questionário que, peço-te desculpa por isso, com certeza vai dificultar o poderes aproveitar alguma coisa desta...

INV - Talvez não.

A - ... desta, desta entrevista.

INV - ... *(ri-se)* Não, com certeza que não.

A - Pois!... Não ... não, não me surge assim mais nada. Surgiria muita outra coisa, não é...? Passaríamos à segunda história?

INV - Hum, hum.

A - Esta questão é também, pronto, esta questão é um bocadinho, talvez, mais distante, não é, enfim, nunca vivi uma ... uma situação parecida com esta, não é, duma, duma acusação a um professor, de ... de ... de atitude menos correcta para com alunos. Houve uma situação, talvez paralela a esta, que vivi quando estava no conselho directivo dum colega que se excedeu e que agrediu um aluno e em que, portanto, enfim, teve que haver uma actuação, uma actuação disciplinar e ... e foi muito doloroso porque eu tinha no conselho directivo o pelouro,

justamente, de lidar justamente com este tipo de questões e teve que me caber a mim o ...o gerir este conflito. Evidentemente que aqui há duas coisas, não é, quer dizer, esta história quase se poderia subdividir na história em que ele realmente fosse culpado, não é, porque era uma história exemplar, e aqui há uma segunda história que é a de que ainda por cima era injusto, portanto, a acusação foi injusta e o ... e o ... e o professor apenas quis encobrir outro e, portanto, acabar por acarretar com uma, com uma... Esta questão é muito ... é muito, muito difícil; aqui sugere-me, se calhar, uma questão engraçada: é que, ao contrário do que acontece .... é uma das grandes diferenças da ... da nossa função relativamente a outras, é que lidamos com pessoas, lidamos com os sentimentos das pessoas e com os nossos próprios sentimentos, não é? Agora, partindo duma história diferente desta, da ... da primeira história antes do ...do último capítulo, creio eu...? do último parágrafo...

INV - Sim!

A - ... portanto, suponhamos que era verdade, de facto, que tinha havido aqui uma ... uma tentativa de assédio, um assédio por parte deste professor Gabriel em relação à aluna; eu admito que haja... que haja muita difi... eu admito muita dificuldade em gerir as emoções e os sentimentos na actividade docente, não é? Eu próprio quase que te posso dizer que já vivi situações que ... de sentimentos que não podiam, jamais!, ser revelados ou ser manifestados por alunos, alunos, alunas! Sentimentos ou negativos ou positivos relativamente a eles, sei lá, por exemplo, a quantidade de vezes em que acontece, a partir de certa fase de conhecimento duma turma, haver alunos que nos merecem uma ... uma opinião muito, muito, muito negativa e outros que nos merecem uma opinião muito, muito positiva. Eu vivo esse ... esse drama muitas vezes!, não é, e o ter que superar essa ... esse .... essa emoção no comportamento com eles, na ... na actuação com eles, é extraordinariamente difícil! Eu penso que o professor, quando consegue viver vários anos da sua vida de professor sem nunca ter cometido um erro na gestão deste tipo de conflitos interiores é um herói, não é, ou um santo. Realmente, às vezes até me admiro que não haja mais notícias de grandes conflitos, de graves conflitos, entre professores e alunos pelo conhecimento que tenho da dificuldade que há em gerir esse tipo de ... de questões, não é? Isto, a primeira ... o primeiro comentário que me suscita é esse, não é, evidentemente que aqui há uma outra história, a história não é esta, a história é a dum professor que é objecto duma grande injustiça e dum equívoco, não é? Evidentemente que aqui, realmente, quer nesta perspectiva, quer através deste sentimento relativamente à dificuldade que há em gerir, quer ao perigo de se tratar de um equívoco, uma direcção duma escola deve agir com uma cautela absolutamente extraordinária!... não é? Primeiro, porque evidentemente que muitas vezes aqui acontecem na escola, os miúdos têm formas de defesa, não é, em relação aos seus próprios sentimentos que muitas vezes nem nos passa pela cabeça, não é, e por exemplo, eu conheci uma situação indirectamente de uma escola, em que nem sequer era uma escola em que eu estivesse, tinha acontecido em Oeiras, duma aluna que teve uma paixão por um professor, não é, daquelas paixões da adolescência ... por um, enfim, por uma pessoa mais velha e em que a maneira de ... de resolver o seu conflito de não correspondência dessa paixão por parte do professor foi inventar uma história e denunciá-lo com uma história ... aliás, este ... esta história, aliás ... é, é uma história conhecida em Cascais porque, evidentemente, depois descobriu-se a verdade, não é, e o ... e o ... e foi uma história, enfim, que é contada por colegas ali da área, principalmente colegas mais velhos, porque de facto exemplar em relação a isso. E ... e, portanto, enfim, se eu estivesse aqui no papel de uma direcção de escola actuaria com uma cautela extraordinária, não é, mas mesmo que chegasse à conclusão de que tinha havido, de facto, uma actuação menos correcta, eu tinha que filtrar a minha ... enfim, a minha actuação tinha que ser filtrada por essa grande compreensão do ... do drama que se vive muitas vezes de gerir este tipo de, de conflitos interiores e este tipo de questões. É, de facto, muito, muito, muito complicado. De maneira que aqui perguntas-me se ... como é que eu agiria no caso de, da, da direcção da escola e no caso do professor, coitado!...

INV - Pois.

A - ... realmente, a margem de actuação era muito curta, não é, quer dizer, no caso dele; evidentemente aqui havia, creio eu, uma tentativa, depois, de ocultação de um colega, pronto, quer dizer, isto ainda torna mais dramática a situação porque coloca na vítima da acusação uma dignidade muito grande, não é...?, não querer denunciar o verdadeiro culpado...

INV - Parece-te que os professores têm ou não têm deveres relativamente aos colegas?

A - Ah, penso que sim, quer dizer, há deveres ... olha, isso não está, penso que não está aqui em nenhuma das histórias mas isso sugere-me uma questão muito ... muito importante, que eu penso que tem muita piada. Há deveres grandes, evidentemente, de um professor em relação aos outros professores; mas, muitas vezes, esses deveres entram num campo que é um campo extremamente perigoso; por exemplo, a quantidade de vezes em que, quando ocorre um conflito entre um professor e uma turma, acorrem os outros professores da turma na defesa do colega contra a turma, isto é a situação mais frequente, quando se ... quando ... pronto, quando o conselho de turma é chamado a proferir, digamos, a sua ... a sua opinião relativamente à questão. Eu penso que acima do meu dever em relação aos colegas só está mesmo o meu dever em relação aos alunos e, portanto, numa questão destas nunca hesitei, ao longo da minha experiência de professor, em tomar o partido de alunos quando senti que os alunos eram os ...os que tinham a razão ou os que tinham maior desculpa para não ter razão porque muitas vezes também acontece isto, não é, dada a sua idade, dada a sua impreparação muitas vezes eles devem



merecer uma ... uma ressalva dos seus erros muito maior do que um professor, não é... e, portanto, já me tem acontecido, aliás, até aqui na escola, por exemplo, há relativamente pouco tempo, houve uma pequena questão desse género, eu hoje sou muito amigo da pessoa... do colega ... da colega em questão e ... e, pronto, e tenho por ela uma consideração muito grande - eu penso que é recíproca - mas houve um conflito porque a certa altura senti que ... que ela não tinha tido a razão toda, ou tinha tido uma parte da razão e os alunos outra, só que é a tal questão: os alunos ali tinham mais desculpa para a sua falta de razão e ela, dada a sua idade e a sua experiência, não tinha desculpa para a sua quota parte na falta de razão e tomei, sem hesitação, o ... portanto a defesa dos alunos na discussão sobre essa questão. Portanto, eu penso que há deveres de solidariedade, nomeadamente, com os colegas, não é, mas acima desses deveres há os deveres para com os alunos e que também são de solidariedade e ...e mais do que isso, não é, há um contrato, digamos, afectivo com os alunos que é um contrato extraordinariamente... caro!, que não pode ser rompido em situação nenhuma.

INV - E além do dever de solidariedade que referiste há algum outro que te pareça digno de nota?

A - Eu penso que sim. Olha, por exemplo, eu penso que também está dentro, digamos, da solidariedade só que tem um carácter um bocadinho diferente; por exemplo, o dever de partilhar a experiência com os colegas, por exemplo, na perspectiva da formação. Eu sou formador, portanto, tenho essa experiência mas a ... mas a minha noção de formador não é apenas a de ... a de autor e realizador de acções de formação e de cursos mas é também o papel que devo desempenhar em relação a colegas com menos experiência, quer me peçam quer não me peçam, muitas vezes há colegas que, pronto, porque não estão habituados a pedir ajuda cometem erros, ou até às vezes não são erros mas, enfim, têm, demonstram dificuldades na actuação com turmas e sinto que é meu dever o intervir no sentido de os ajudar e de os acautelar em relação a erros que eventualmente estejam a cometer. Isto com a grande margem de dúvida que tenho relativamente às minhas próprias certezas ... (ri-se) passo a contradição, mas, de facto, acho que há esse dever também e que não é ... não é pequeno!, porque realmente as pessoas que chegam à profissão devem ser acolhidos nesta perspectiva pelos colegas que já estão na profissão, penso que esse é também um dever e, provavelmente haverá outros, não é ... outras áreas de dever; mas, como te digo, creio que estão todos dentro dessa grande área da solidariedade que, no fundo, cobre, digamos, todos os deveres de uma pessoa em relação às outras, não é, num âmbito mais ... amplo.

INV - Achas que, relativamente a esta segunda história, a situação profissional do Gabriel, esta de saltitar de escola para escola e de não estar muito interessado em estabelecer laços muito definitivos num único sítio influenciou ou não influenciou ou, agora generalizando, a situação profissional dum professor influencia ou não influencia o modo como ele é tratado pelos colegas?

A - Olha, penso que talvez; eu tenho impressão agora - peço desculpa de não me lembrar - mas tenho impressão que isso não está expresso na história mas é fácil de subentender porque, de facto, não há dúvida nenhuma que nas escolas há um bocadinho de discriminação dos colegas provisórios relativamente aos colegas do quadro, não é, e de facto essa discriminação manifesta-se em muitas coisas e inclusivamente há tolerância ou intolerância em relação a falhas e a ... quer falhas reais quer falhas ... admitidas, não é? Há, há, de facto, uma situação de discriminação que é muito, muito frequente e, realmente, nesta história era bem credível que isso tivesse pesado contra o pobre colega Gabriel... (riem-se) Penso que sim, de facto, aquilo de que eu te falava há pouco, aquela ... aquela cumplicidade muitas vezes incorrecta e doentia gera-se, principalmente, entre as pessoas do quadro, não é, aquelas pessoas que já são assim consideradas como do mobiliário da escola, como eu próprio muitas vezes na brincadeira me considero, não é, eu penso que há muito esse ... por exemplo, a tentação de encobrir um colega estável na escola, etc., eu penso que isso é ... é muito frequente e de facto é uma das frentes da discriminação entre os colegas do quadro numa escola e os colegas ... esses colegas mais saltitantes.

INV - Passamos à outra história?

A - Sim, sim. Ah, esta é uma história parecida com a anterior só que há uma injustiça que aqui se exerce relativamente a um aluno e, de facto, aqui aparece outra ... outra discriminação, há um paralelismo muito grande, não é, entre a segunda e a terceira história. Aqui, de facto, há a questão da discriminação racial que muitas vezes se vive nas nossas escolas, nós aqui não sentimos porque é uma escola secundária, nas escolas secundárias, apesar de tudo, essas coisas creio que estão um bocadinho mais diluídas, nas escolas ... esta provavelmente seria uma escola de 3º ciclo ou de 2º ciclo ou até preparatória, aqui penso que não está, não está...

INV - Embora ele seja aluno do 11º ano...

A - Ah!, disparate! Tem razão, tem razão, é do secundário, é. Pois!, não é tão frequente mas acontece, evidentemente que acontece. Realmente o racismo vive connosco, não é, e essas segregações vivem connosco, vivem connosco socialmente, quer dizer, convivemos com elas no dia a dia e nas escolas ela convive-se. É engraçado que aqui a história conta uma discriminação principalmente exercida por professores relativamente a alunos, não é, o aluno é acusado, depois lá se chega à conclusão de que afinal não é e a própria forma de compensar o aluno desse erro é uma forma que também está imbuída dessa discriminação, não é? De qualquer forma tem piada, porque isto aqui talvez merecesse uma outra história que é a da discriminação muito mais cruel que é dos alunos relativamente aos alunos, entre os alunos estas discriminações assumem formas muito mais cruéis do que as exercidas por professores contra alunos e por órgãos directivos das escolas contra alunos,



deveres, os nossos direitos têm que ser muito ... têm que ser muito ponderados com o bom senso e com a sensibilidade, não ... não te parece?

INV - Porque é que achas que agiríamos mal se apenas dependêssemos da legislação?

A - Porque ... esses documentos normativos normalizam, aliás, quase inconscientemente fui encontrar uma palavra que diz muito isso, não é, que explica muito isso, “normalizam” a actuação das pessoas, em relação às pessoas, e essa actuação não pode ser normalizada, não é, depende de situação para situação, depende de pessoa para pessoa, depende de circunstância para circunstância, não é, e essa adaptação ... aliás, é engraçado verificarmos como, por exemplo, a legislação é feita, muito para além dos próprios códigos civis, é feita pela jurisprudência exercida nos próprios tribunais, não é? Isto porque, de facto, há uma margem que não está coberta por ... por documentos legais, não é, nós, na nossa actuação, fazemos constantemente jurisprudência, na nossa actuação com os alunos, acrescentamos ao que está no ... ao que está, aos normativos, acrescentamos coisas que acabamos por assumir como normativo para a nossa actuação, não é, e que ... e que, portanto, enfim, que vai... Pois, como estava a dizer, creio que a, que nós temos que acrescentar ao que está estipulado nos normativos legais muito do nosso bom senso, da nossa sensibilidade, não é, creio que tinha dito até que a normalização, a nossa relação com os outros não é passível de uma normalização, não é? Percebo que realmente tenha que haver instrumentos legais, não é, que, digamos, balizem as actuações e, enfim, esse ... essas áreas do bom senso mas tem que haver muito bom senso acrescentado a isso e muita sensibilidade que não cabe nesses normativos, não é, no fundo é isso.

INV - E a propósito disso estavas-me a dizer que nós na escola, os professores na escola, acabam por fazer jurisprudência...

A - Exactamente, não é, em cada ... na resolução de cada problema, na actuação em situações inesperadas e completamente novas, pronto, a nossa actuação tem que se adequar o, o, e muitas vezes isso acaba também por ser ... por ser integrado no nosso código de actuação, não é, como ... como o faz um juiz que produz jurisprudência nas suas ... nos seus veredictos, não é?

INV - É curioso, utilizaste uma expressão interessante: “um código de actuação”. Achas que nós temos um código de actuação?

A - Eu creio que sim, embora tenha sido um bocadinho traído pela palavra porque o “código” também sugere um pouco um esquema normativo e penso que, de facto, a nossa actuação não cabe dentro de um normativo. Mas, de facto, pronto, quer dizer, desde que eu me comprometa com uma actuação tomada, não é, e ... e essa ... e a atitude tomada constitua uma referência para outras actuações equivalentes posso dizer que estou perante um código, não é, e portanto, enfim, nessa medida, de facto, há um código de actuação, não me repugna a palavra.

INV - Como é que tu verias um código deontológico para professores?

A - Geral? universal?... Tenho dificuldade, porque justamente te falei dum código que pressupõe ser construído por cada um, não é, portanto, se calhar é difícil, não é, no fundo, a tentativa desse código é a própria legislação, se calhar, produzida, não é, e que tenta ... tenta, enfim, estipular, estabelecer *a priori* das situações concretas deveres, direitos, não é? Portanto, penso que o código universal, esse se calhar já está feito, não é, mas mais importante do que esse é o código pessoal, não é, que temos e evidentemente nós estamos a falar na actuação na escola mas é isso que nos relaciona com o mundo, não é, quando formulamos uma opinião sobre uma coisa, quando ... quando agimos em relação a um estímulo estamos a usar um código de que muitas vezes é consciente, outras vezes até emerge instintiva e espontaneamente, situação a situação ... Não constituirá talvez um código na acepção correcta da palavra, nesse caso, mas quando é corporizado num... quando a certa altura constitui aquilo que podemos dizer “o estilo pessoal de agir”, pronto, aí estamos perante, de facto, um código, não é?

INV - E podemos passar, penso eu, à 4ª história...? Não é?

A - Sim, sim, exactamente.

INV - A não ser que tenhas...

A - É outra história extremamente interessante e que sugere ... e que sugere uma série de questões, uma série de comentários. Evidentemente que isto acontece-nos com muita frequência, a mim acontece-me com muita frequência; realmente a avaliação, a questão da avaliação é, enfim, um grande, um grande drama, não é, na actuação dum professor, evidentemente que a avaliação tem algumas regras, mas aqui são muito pequenas, muito ... muito vagas e depois a avaliação, de facto, depende de coisas que têm que ver com pessoas, que têm que ver com actuações individuais: dependem do professor, dependem do grupo que é avaliado, dependem da circunstância em que é avaliado, etc. Evidentemente que esta história faz ressaltar a discrepância que muitas vezes acontece na avaliação entre professores, mas essa discrepância às vezes acontece num professor entre grupos de alunos, por exemplo, não é, ou entre anos lectivos, eu confronto-me muitas vezes com a suspeita, relativamente a mim próprio, de que falho na avaliação relativa, não é, às vezes consigo, na avaliação absoluta consigo uma correspondência... (*alguém interrompe, uma pausa*) mas, portanto, confronto-me muitas vezes com essa ... com essa questão. Muitas vezes a avaliação relativa falha, tenho a sensação de que ela falha, embora faça a tentativa de que na avaliação absoluta, portanto, naquela em que faço corresponder a uma determinada aprendizagem uma ... enfim, uma ... um grau de exigência na avaliação, objectivo, essa muitas vezes até está,

enfim, organizada e sistematizada convenientemente mas depois há outros factores, esses tais outros factores, por exemplo, eu confronto-me muitas vezes, desculpa-me puxar para casos em que tenho a experiência concreta...

INV - Não, acho, acho muito bem.

A - ... mas eu confronto-me em cada ano lectivo com dois tipos de alunos, isto é muito engraçado e eu dou habitualmente - agora já há dois ou três anos só dou geometria descritiva - mas muitas vezes dava geometria descritiva e história da arte, e agora repare-me o engraçado que isto é: os alunos que normalmente nos chegam, alunos de artes, têm dois tipos de ... podem ser quase que arrumados em dois grupos, um dos que se destinam a arquitectura ou a engenharia, que são alunos muito mais "dotados" naquilo que tem que ver com o raciocínio lógico, com a capacidade dedutiva, e outros que são os alunos que se dirigem para artes plásticas e que são muito mais ... têm muito maior ... melhor relação com tudo o que seja indutivo e têm grandes dificuldades com tudo o que seja dedutivo e com capacidade de abstracção. Ora, aqui há quatro situações diferentes porque há duas disciplinas que já de si têm, digamos ... uma convida a uma avaliação muito mais subjectiva, a história de arte, outra a uma ... a uma avaliação muito mais objectiva, assente em ... em dados cognitivos muito mais do que em dados afectivos ou emocionais e, então, há os dois grupos de alunos que, por sua vez, estão a ser sujeitos a dois tipos de avaliação por um mesmo professor. Não fazes ideia do tipo de reflexões que muitas vezes me sugere este tipo de situação: o mesmo aluno, uma mesma ... uma mesma mentalidade, uma mesma personalidade e que é ... revela grande ... grandes resultados numa disciplina e muito poucos na outra, não é...? Repara que é a mesma pessoa que está a ser avaliada - evidentemente que sabemos que estamos a avaliar os conhecimentos, a prestação do aluno relativamente a uma área do saber - mas é a mesma pessoa...! Como é possível essa mesma pessoa estar a ser avaliada, estar num lugar da escala de avaliação alto, numa área da sua prestação, da sua ... enfim, na demonstração de, do seu estágio de evolução, na sua relação com o mundo, e num patamar muito mais baixo na mesma escala de avaliação em relação a outra área do conhecimento, não é, e entre os alunos, o aluno mais voltado para determinado tipo de características, o outro voltado para outras características diferentes. A avaliação, portanto, dá-me ideia de que depende de muitas coisas, é incontornável essa ... essa fluidez, digamos, da avaliação. Evidentemente que isto é ... é grave, não é, e, por exemplo, aqui a história conta que ... quer dizer, a história que ... que aqui ... que aqui é contada mostra-nos uma diferença entre professores numa mesma disciplina... Eu percebo que isto seja inevitável, que isto tenha que acontecer, quer dizer, não ... evidentemente que as reuniões de grupo preparatórias da avaliação, o estabelecimento de matrizes, de ... de referências para a avaliação devem ser combinadas entre as pessoas e devem tentar o mais possível minorar esse perigo de ... de assimetria que possa haver na avaliação; mas não tenhamos ilusões ... não tenhamos ... não tenhamos ... não nos iludamos relativamente a isto, quer dizer, esta situação verificar-se-á sempre. Evidentemente que aqui sugere-se que houve um ... uma facilidade, não é, consciente em relação a um grupo de alunos e por parte de outro professor tenha havido uma ... enfim, uma ... um grau de exigência também consciente, mais elevado. Evidentemente que ... que são questões ... que são situações ... o ideal era que pudessem ser superadas, era que pudessem ser diluídas mas não tenho grandes ilusões em relação a isto. Eu, por exemplo, quando vejo as pautas dos resultados de exames dos alunos de 12º ano e vejo as pautas que ... que nos dão conta dos que entraram numa faculdade ou não entraram numa faculdade, ou seja, dos que realizaram um sonho e dos que ficaram no patamar de realização desse sonho, é evidente que o factor que dependeu dos próprios alunos é, com certeza, ali o factor que se calhar nem foi o determinante, não é, houve ali factores alheios ao aluno, que teve que ver com o professor que tiveram numa ou noutra disciplina, o critério que esse professor teve num ou noutro grupo de alunos, num ou noutro ano disciplinar, área em que a escola se ... se inseria, esses factores estão ali naquela pauta, não é, e determinaram ali os alunos que conseguiram aproximar-se da concretização do seu sonho e aqueles que ficaram aquém disso, não é? Eu tenho a impressão de que isto é uma situação, é uma ... é um dado, digamos, da questão; evidentemente que quando acontece numa mesma escola é mais gritante, é mais ... é mais notório, mas isto acontece entre escolas, não temos dúvidas de que se calhar maior do que esta discrepância entre estes dois professores nesta mesma escola sucede entre escolas, por exemplo, de grandes aglomerados urbanos e escolas do interior, não é, isso, não ... não temos dúvidas disso. Ou escolas, por exemplo, predominantemente frequentadas por alunos com um *status* de acesso à cultura e de acesso à informação maior relativamente a escolas com um acesso à informação muito mais difícil, muito mais indirecto. Portanto, isto tenho impressão que é um dos dados com que temos que contar na gestão da ... da avaliação e do próprio processo de ensino-aprendizagem.

INV - Mas a história relata um outro aspecto, refere também um outro aspecto; um foi esse que tu referiste da discrepância na avaliação...

A - Exacto.

INV - ... e que praticamente é inevitável, não é? Mas depois aconteceu que um colega de grupo...

A - Exactamente.

INV - ... que, por acaso, era da direcção da escola resolveu ir ver se aquele 18 estava bem atribuído ou não estava bem atribuído...

A - Exactamente.

INV - ... não é?, sem ... sem falar com a professora em causa.

A - Exactamente, exactamente.

INV - E o que é que tu achas dessa situação? O que é que tu farias se estivesses no lugar do António e se estivesses no lugar da Ana?...

A - Bom, evidentemente que isto é uma situação que para o professor, para a Ana, é uma situação extremamente desconfortável, não é, e extremamente ... pronto, houve aqui uma agressão, não é?, no fundo, em relação à autoridade, digamos, da ... da Ana. Isso é ... evidentemente, passou com certeza por uma falta de sensibilidade por parte do outro colega, claro, uma coisa destas podia perfeitamente ser feita, e era legítimo ser feita, não é, mas com o acordo, com a ... com o conhecimento, pelo menos, do professor em causa. Penso que, enfim, aqui o problema resume-se um pouco a esse, não é, o de ter havido aqui um, enfim, uma ... um acto de pouca cordialidade de um colega em relação a outro. Agora, que de facto penso que é legítimo que um professor interfira, de uma forma positiva, construtiva, com o acordo, se possível, do outro professor na actuação desse outro professor, eu penso que isso era muito saudável que fosse uma situação mais vivida nas escolas, não é? Eu, por exemplo, uma coisa que eu gosto imenso é que colegas assistam a aulas minhas e ... e que me, que me critiquem as aulas, não é, somos muito pouco ... temos muito pouco o ... o ... vivemos muito reflectidos no nosso próprio espelho, não é, na nossa actuação como professor, temos muito pouco *feedback*, o único *feedback* é o resultado dos alunos e, muitas vezes, esse depende de outros factores, não é, que não têm apenas que ver com a nossa prestação. É, de facto, muito bom que haja essa interferência; evidentemente que essa interferência tem que ser feita de uma forma ... de uma forma cuidada, não é, que não, não agrida o colega com que se interfere, mas eu penso que é legítimo que ... que haja essas interferências; eu próprio já fui chamado a rever provas - no fundo, ~~repára que é uma situação paralela~~, não é, quando ... quando um professor faz a revisão de uma prova de exame está a fazer o equivalente a isto, não é, o ~~outro professor~~ não foi consultado sobre que a prova que ele tinha sido ... que ele tinha visto ia ser revista por outro professor, no fundo há um paralelismo muito grande e ... é não nos ocorre, quer dizer, não nos parece que seja uma situação ilegítima ou incorrecta, evidentemente, que vivida entre colegas numa ... numa...

INV - Dentro da mesma escola.

A - ... mesma escola, etc., pode passar por cuidados e por uma ... por uma educação, não é, é quase uma questão de educação, de cordialidade que, de facto, aqui a história, realmente, na ... no que aconteceu nesta história não terá havido, não é? Mas eu acho que há necessidade até de interferência, do trabalho uns nos outros, eu penso que isso é extremamente saudável, eu veria...

INV - Em que é que tu fundamentarias essa necessidade?

A - Porque era um *feedback* extraordinariamente útil à nossa própria actuação! Não é? O apenas termos como ... como ... como sinal do resultado daquilo que fazemos nos alunos o próprio resultado na avaliação que os alunos têm é muito pouco e é extremamente pouco fiável! Não é? Uma pauta de exames não me satisfaz nada em relação à... não ... não me diz nada de muito objectivo em relação ao papel que eu desempenhei na formação daqueles professores, não é, é um dado, não é? Evidentemente, quando tenho - felizmente tenho tido - vintes na pauta fico muito contente mas não "embandeiro em arco" como se costuma dizer, de maneira nenhuma, isso não, não, até porque, como nós sabemos, muitas vezes esses vintes devem-se muito mais a um ... a um ... a um explicador alheio à minha função, não é, e não a mim próprio. Por outro lado, também, os maus resultados muitas vezes também não me fazem ... não ... não ... só por si não me fazem ... desvalorizam ... não me desvalorizam o meu trabalho, não é? Agora, se eu tivesse outros olhos na perspectiva de professor, não é, na perspectiva de crítico do trabalho pedagógico, isso era extraordinariamente útil, eu veria isso com muito bons olhos; aliás, existe ... existe no "papel" uma figura que é a do inspector pedagógico, não é, que nunca é exercida, evidentemente que quando falamos ... quando ... quando pensamos em inspecção pensamos sempre na inspecção punitiva, policial, etc., mas haveria lugar nas escolas a uma actuação de ajuda efectiva aos professores, até por pedido, por solicitação dos professores, que era duma utilidade extraordinária. Se existisse uma rede de inspectores pedagógicos, eu muitas vezes estaria a requisitar esse ... esse ... essa figura a ajudar-me e a ... e a dar-me, pronto, a criticar-me, a corrigir-me, era extraordinariamente importante. Eu lembro-me, por exemplo, que quando fiz estágio, tive aulas assistidas por colegas e por ... e por ... pelo orientador de estágio; evidentemente que oiço relatos de colegas, eu próprio também já fui orientador de estágio, eu oiço muitas vezes relatos de colegas em que isso é traumático e é desagradável e acaba por ser contraproducente na sua própria formação, porque ele faz a aula para quem está a assistir e não para os alunos, a certa altura, muitas vezes acaba por subverter completamente o esquema; mas a minha experiência, eu guardo uma memória dessas aulas extraordinariamente positiva e grata, era ... era muito útil, foi duma utilidade extraordinária, e procurei também que elas fossem extraordinariamente úteis quando fui orientador de estágio, muitas vezes partilhávamos, eu nunca chamei a essas aulas assistidas, chamei sempre aulas partilhadas, porque nunca ... nunca me ... nunca assumi a postura de quem está de caderninho a tomar apontamentos, mudamente; partilhávamos, de facto, a aula, era uma experiência partilhada em que intervínhamos, em que ... em que nos corrigíamos e é engraçado até acontecer uma coisa, é que aprendi muito com as aulas que "assisti" a formandos meus, a ... a estagiários meus,

aprendi muito porque, de facto, havia esses espírito de partilha, acho que é muito útil e gostaria até de ver mais praticado isso, não é? Agora, aqui de facto, pronto, houve esse ... houve essa indelicadeza, digamos, dum colega em relação ao outro e é apenas esse o aspecto aqui menos positivo.

INV - Hum, hum. Portanto, quando a Ana acha que a actuação do colega não foi ... não foi uma actuação ética, o que é que te parece?

A - Mas eu tenho a impressão que ela ... ela considera isso porque foi "às escondidas", porque não foi com o conhecimento dela, não é, se calhar, ela teria aceite se tivesse havido uma conversa e se tivesse havido, enfim, um ... uma re-análise do ... do, teste, não é, do ponto, em conjunto e, enfim, em que ela ... não ... não é? Tenho a impressão que era isso. Pois, dá-me ideia de que ela ... de que ela, o que mais a choca é ter sido feito à revelia do seu próprio conhecimento que, possivelmente, não ... não sei!, quer dizer, podemos agora construir o personagem "Ana" como quiséssemos mas eu preferia considerá-la também uma pessoa que aceitaria de bom agrado essa ... essa re-análise. Passamos à 5ª história?

INV - Passamos à 5ª história.

A - Eu, algumas das considerações que fiz em relação à 4ª história eram em relação à 5ª história...

INV - Exactamente, eu reparei.

A - ... não é, e por, um bocadinho por engano mas também um bocadinho porque elas mexem o mesmo tipo de questões...

INV - Não, não, mas ... mas é ... mas é pertinente, não é, e por isso é que eu nem sequer comentei...

A - Exactamente...

INV - ... não comentei nada.

A - ... exactamente, mas eu de facto estava a trocá-las, estava a enganar-me. Mas realmente os comentários em relação a esta história eram esses, o da discrepância da avaliação de duas turmas, não é? Evidentemente aqui acontece, de facto, os alunos normalmente são opositores, algures na sua escolaridade, opositores em concursos em ... ao acesso à faculdade, etc., etc., no fundo, um exame é um concurso, não é, público e ... e, de facto, pronto, tudo aquilo que possa criar assimetrias nesse, nos candidatos a esse, a esse concurso é extremamente lesivo e é, enfim, é ... é incorrecto. Mas como há bocadinho estava a dizer, eu penso que isso é das inevitabilidades de lidarmos com pessoas e lidarmos com situações que diferem tanto de grupo para grupo, de local para local, de contexto para contexto, é de facto muito ... tenho a impressão que é daqueles males que se calhar nunca poderão ser completamente superados, não é...?

A - Portanto, aqui, nesta ... segundo esta história conta, a Sara e o David usaram, optaram por estratégias diferentes, não é, e cada um deles tinha os seus argumentos para defender as suas diferenças de estratégia... E o que é que tu achas - embora em parte já ... já tenhas falado, já tenhas falado um pouco sobre isso, nomeadamente a propósito da avaliação - o que é que tu achas destas diferentes opções estratégicas?

A - Olha, isto também suscita coisas...

INV - São opiniões pedagógicas, não é?

A - ... com uma certa piada. Isto aqui não sei se aqui refere o ano lectivo em que isto acontecia...? Não?

INV - Eles são alunos, não!, eles são alunos de filosofia a partir do 10º ano.

A - Portanto, é do complementar. Exactamente. Aqui acontece uma coisa muito engraçada. Eu tenho a impressão que a minha ... a minha atitude, a minha postura relativamente a esta situação difere muito entre anos terminais e anos não terminais. De facto, a aproximação ao exame, embora eu tente sempre que o processo ensino-aprendizagem viva, portanto, liberto, não seja refém do exame, não é, mas, pronto, também seria disparatado num 12º ano, por exemplo, não é, ou num ano terminal duma disciplina, estarmos completamente alheios ao exame que espera o aluno no final daquele percurso, não é, era disparatado; de maneira que há uma ... há de facto uma ... uma diferença: eu no ano terminal, no ano que aproxima os alunos da situação do exame, eu realmente aproximo-me um pouco da atitude deste professor David, muito mais exigente, muito mais ... muito menos ... muito menos complacente com as dificuldades dos alunos e ... e é engraçada uma coisa, é que os alunos solicitam essa, essa atitude, são os próprios alunos, muitas vezes, que solicitam essa atitude. Os alunos, quer dizer, de formas que diferem de aluno para aluno, de grupo para grupo, mas eles de facto fazem-me chegar sinais de que querem mais, querem mais exigência, querem maior firmeza na avaliação. Um aluno ... por outro lado, num 10º ano, por exemplo, num ano em que se inicia um percurso que muito mais longe irá culminar num exame, a situação já é um pouco diferente, eu já não me ... Por exemplo, este ano eu tenho uma turma de 10º ano e tenho três turmas de 12º ano; na turma de 10º ano ando muitas vezes ali "a reboque" dos próprios alunos, do seu ritmo, da sua ... e, portanto, inevitavelmente que estarei sujeito a um ritmo diferente do da ... da colega Georgina Gomes, por exemplo, que também tem outros 10ºs anos, ou da Maria José Jacinto que tem outros 10ºs anos e que, se calhar, se usarem o mesmo critério que eu, estarão a, portanto, a deixar-se, digamos, a deixar imprimir às suas ... ao seu processo de ensino-aprendizagem a ... o ritmo de outros alunos diferentes. De maneira que eu aqui penso que há diferença entre um ano de início e um ano terminal de um ciclo de estudos.

INV - E como é que tu justificas essa diferença de actuação?

A - Olha, por um lado porque não sendo os ... Aqui jogam-se duas coisas um pouco contraditórias e o que acontece é que numa ponta do ... do ... do percurso um desses, um desses aspectos pondera relativamente ao outro e no final do percurso trocam, inverte-se o peso entre essas duas ... entre esses dois componentes. Uma é a de termos respeitar, na minha opinião, a diferença entre os alunos, nomeadamente, na sua ... no seu ritmo de aprendizagem, nas suas capacidades, nas suas ... no seu ponto de partida para um ciclo de aprendizagem, não é, isso é uma coisa que deve ponderar, devemos adaptar as estratégias de ensino aos alunos concretos, não é, que temos. Por outro lado, a contradizer, no fundo, esta ... este aspecto, há o de os alunos irem ter que ser sujeitos a uma realidade social, na vida concreta, que vai castigá-los do mesmo modo quando falham, irá ... irá, portanto, premiá-los do mesmo modo quando ... quando têm sucesso e, portanto, penso que tem lógica que passemos de ... do ponderar o respeitarmos essas diferenças para o ... o outro extremo, não é, num processo que aproxima da ... da chegada à realidade concreta da vida desses alunos, não é? Eu neste 10º ano já avancei no programa, já recuei, já repeti coisas, já ... ando ... de vez em quando introduzo quase que aspectos lúdicos da exploração de certas coisas, etc., ando ali um pouco à procura do que eles próprios querem, do que eles próprios gostam, etc., não é, mas com estes alunos com quem faço tenções de fazer o percurso dos três anos, não é, no 12º ano estarei com certeza a ter outro tipo de atitude diferente, muito mais exigente, muito mais intolerante... Por outro lado, com os alunos com que estou agora no 12º ano, tenho uma exigência muito grande, não é, e ... e, de facto, procuro ... a única estratégia que uso para tentar nivelar no sentido de puxar os que têm maiores dificuldades em relação aos outros, muitas vezes é fazendo uma coisa que é muito criticada por colegas, que é dando aulas extra a esses alunos, não é, e vindo para aqui muitas vezes fora das aulas de ... das horas lectivas da turma trabalhar um bocadito com esses alunos com maiores dificuldades porque no percurso curricular, não é, dentro do ... das aulas realmente uso um grau de exigência bastante grande que eles solicitam porque, de facto, eles muitas vezes dizem "Queremos estar bem preparados para o embate do exame." e realmente é um pouco por isso que adequo (*sic*), que faço essa diferença entre anos iniciais e anos terminais, não é?

INV - Aqui na histórias os pais do ... os pais dos alunos do David acabaram por, por ... por se queixar destas discrepâncias, não é, estratégias e pedagógicas que se reflectiram depois nas classificações dos alunos.

A - Exactamente.

INV - O que é que tu me dizes...

A - E com razão porque aqui pressupõe-se que é no mesmo ano curricular, não é?

INV - É.

A - Os professores eram do mesmo ano curricular. Pronto, esta questão é um pouco aquela de que estávamos a falar há pouco, há muitas questões de nivelamento da actuação, não é, que, enfim, devem ser resolvidas *a priori* em planificações de grupo, em ... enfim, no acerto de critérios e de ... em, em grupo, não é, isto também depende muito de disciplina para disciplina, não é, eu não sei se aqui se fala na disciplina...?

INV - Fala, é filosofia.

A - Ah, pois! Olha, por exemplo, eu ia justamente dizer: numa disciplina como filosofia ou como português se calhar estas situações são mais difíceis de superar, não é, porque há ... quer dizer, as áreas afectivas e ... são muito grandes, não é, as áreas cognitivas puras são menos determinantes, digamos, do processo de aprendizagem mas numa disciplina, sei lá!, como matemática ou como geometria descritiva ou como história, não é, com forte componente cognitiva, isto era menos tolerável ainda, não é, seria mais ... mais grave, portanto, perguntavas como é que?...

INV - O que é que tu achas das queixas dos pais, se elas são justificadas?

A - Eu penso que aqui tinham justificação, tinham justificação quanto à diferença, quanto à diferença; agora, é engraçado que na minha experiência estes pais se calhar não viriam com esta queixa porque os pais não se iludem relativamente às notas da frequência, não é, e o que já tem acontecido aqui na escola mesmo é pais terem vindo à escola a queixar-se de facilidade demasiada que os alunos têm tido nalgumas avaliações de algumas turmas e dizem: "os meus alunos tiveram aqui 17 e não sei quê e 16 e não sei quê e não se sentem preparados para exame porque falam com os da turma não sei quê e que estão muito mais bem preparados para os alunos". De maneira que aqui a história, embora eu acredite que se baseie em factos, conta uma história que me surpreende um pouco porque normalmente os pais estão atentos a este tipo de ... de situação, mas no sentido inverso do que é contado aqui na história. Tanto que, por exemplo, acontece uma coisa engraçada: houve uma época em que aqui a escola teve fama, principalmente nas disciplinas de matemática, de física e de geometria descritiva, na altura em que os 12ºs anos tinham apenas 12 horas de aulas lectivas semanais e três disciplinas, e aqui o D. Pedro V teve fama durante alguns anos de ter os maiores ... de ter os melhores sucessos no exame; os alunos ... era frequente, por exemplo, os alunos terem três, 20 nas três disciplinas no exame e isso tornou-se uma certa imagem de marca aqui da escola; e havia pais de alunos ... eu lembro-me, por exemplo, que havia turmas aqui, havia sempre uma turma que era quase constituída só por alunos vindos da outra banda, de, do Barreiro e do Seixal, de Alcochete, etc., e que vinham com grande dificuldade aqui à escola porque queriam ter o 12º ano aqui no D. Pedro V, isto era muito engraçado, os alunos vinham à procura da exigência e vinham à procura, indirectamente, como consequência, de más notas na frequência porque entretanto em colégios e outras escolas,



colegas deles estavam a ter notas muito boas só que depois no exame esses tinham 12 e 13 e estes tinham 20. De maneira que, mais uma vez, a diferença é em relação aos anos terminais e aos outros anos; se calhar uma situação destas vivida num 10º ano nem aos pais suscitaria uma grande preocupação, num 12º ano acredito que suscite, mas não é linear que fosse neste sentido, sentirem os alunos prejudicados por terem um professor muito exigente ou os outros beneficiados por terem um professor muito permissivo e muito pouco exigente na ... nas aprendizagens. Portanto, relativamente a isto tenho dúvidas na ... na ... no ... enfim, na minha própria experiência dá-me indicadores um bocadinho diferentes; mas, de facto, quando possível, é de evitar discrepâncias muito grandes, que fiquem apenas aquelas que são inevitáveis, não é, aquelas que eu referia há pouco.

INV - E será que a escola pode, a escola ... quando digo a escola digo tanto o grupo como a direcção da escola, pode fazer alguma coisa para aproximar?

A - Eu penso que há um momento, há momentos na vida da escola muito importantes e que muitas vezes são subaproveitados: o momento que precede o ano lectivo, a abertura das aulas é uma ... é um período extraordinariamente importante e que eu vejo com grande desalento, tenho lutado para alterar essa situação mas não tenho conseguido, é aquela semana de Setembro que precede a abertura da escola, era essencial para ... enfim, não quero exagerar mas se calhar mesmo não me ... não me repugnaria que todos os dias dessa semana fossem ocupadas com reuniões de programação, de planificação, de aferição de critérios, etc., era extraordinariamente importante. Evidentemente que também é possível ao longo das próprias actividades haver reuniões de grupo bem aproveitadas na ... na ... nesse tipo de ... com esse tipo de objectivo, não é, mas o que de facto nós vemos é o subaproveitar do próprio grupo de docência no que ele poderia ter, no papel importante que poderia ter justamente neste ... na resolução destes problemas, não é, no aferir critérios, no tentar, não é normalizar, mas nivelar critérios, não é? Os professores são diferentes e oxalá que continuem sempre a ser diferentes nos seus métodos, até mesmo nas suas ... nos seus graus de exigência, mas há um nivelamento que deve ter em conta a ... o interesse dos alunos e a avaliação relativa e que, enfim, na medida do possível deve ser acautelado e deve ser acautelado no grupo, principalmente no grupo.

INV - E será que esse nivelamento de que tu falas poderá ou não pôr em causa a autonomia profissional de cada professor?

A - Eu escolhi a palavra nivelamento e ... e, expressamente risquei a de ... de normalização, não é, porque eu penso que é possível um nivelamento de ... uma aferição de critérios, um nivelamento de critérios sem por em causa essa autonomia. Evidentemente essa autonomia é ... é extremamente... para além de que é inevitável é ... é positiva, não é, portanto, eu penso que é possível haver aferição de critérios respeitando a ... o percurso individual, diferente, de cada professor, não é...?

INV - Na tua opinião, o que é ter autonomia profissional?

A - Eu penso que isso depende muito da disciplina. Eu tenho impressão que tu vives uma experiência com a filosofia, calculo eu, não é? Não ... nunca dei, como calculas e o conhecimento que tenho é pelo meu próprio gosto pela filosofia, eu calculo que aí essa autonomia tenha uma repercussão muito grande no próprio percurso do ... da actuação do professor com os alunos, não é, calculo que também isso aconteça com algumas outras disciplinas, não é? Em outras eu penso que essa margem é muito pequena, eu calculo que por exemplo na matemática ou na física a margem de ... de diferença no percurso de um professor esteja extremamente restringida, não é, portanto, eu tenho ... eu tenho a impressão que depende muito da área do saber com que se joga na aprendizagem, não é? Penso, portanto, que ... que há situações em que essa, em que essa autonomia é... pronto, é inevitável e condicionante da ... da actuação do professor.

INV - Em que tipo de actividades é que achas que nós conseguimos ter maior autonomia?

A - Na... dentro da actividade lectiva?

INV - Sim.

A - Ao dar as aulas?

INV - Ou dentro da actividade docente em geral.

A - A actuação... isso ... isso levanta-me um ... faz-me lembrar uma questão que se coloca muito na minha experiência como formador. Há uma área que é a área científica e a outra que é a área didáctica, não é? Há “o que dar” e “o como dar”, não é? Eu tenho impressão que aí há logo ... a grande autonomia, evidentemente, está no “como dar”, está no ... a didáctica é uma coisa que tem que ser assumida como uma coisa pessoal, não é, já a pedagogia não tanto porque a pedagogia, enfim, é uma superestrutura mas a didáctica, de facto, é ... tem que ser assumida como um percurso individual, tem que ser construída em grande parte, não é, pelo professor. Evidentemente que o suporte científico daquilo que ensina, esse, enfim, em princípio deve ser comum, não é, esse deve ser normativo, aí não me repugna o uso da palavra, não é, mas, de facto, a parte, o que diz respeito à didáctica penso que acaba por ter que ter, oferecer inevitavelmente esse espaço à autonomia e ao percurso individual, inverso, não é...?

INV - Disseste uma coisa que me pareceu interessante, que a pedagogia é uma superestrutura, ou se relaciona com as superestruturas; importas-te de explicitar um pouco mais?



A - Eu tenho a impressão que a pedagogia tem que ver com... é como se fosse um edifício, não é, com ... com princípios, com ... até mesmo com fórmulas, com conhecimentos objectivos, com dados objectivos sobre psicologia do desenvolvimento, enfim, uma série de aspectos que são objectivos, não é? A didáctica é a gestão que se faz em cada ... em cada ... em cada lar desse edifício, não é, tem muito que ver com a gestão, não é, com a actuação, a pedagogia é um conjunto de referências para essa actuação da didáctica, não é, e portanto, é qualquer coisa que está sobre o plano da actuação, não é, da ... da experiência e, portanto, a didáctica é onde se exerce, onde ... a didáctica, no fundo, é onde podemos adequar princípios da pedagogia a situações concretas, a alunos concretos, a situações concretas, a módulos de aprendizagem concretos, etc., não é, no fundo é talvez um pouco isto. Não sei se respondi satisfatoriamente...?

INV - Já alguma vez sentiste restrições à tua autonomia no exercício da profissão?

A - Sinto, quer dizer, sinto sempre, mas são restrições que não me ... que não me agredem, que aceito, que são ... estão dentro das regras do jogo, se assim se pode dizer, não é? Evidentemente que o que eu gostaria de fazer com os alunos muitas vezes não coincide com aquilo que devo fazer com os alunos, não é, ou que tenho que fazer com os alunos, não é, sob pena de não os preparar para uma determinada prestação, por exemplo, não é? Muitas vezes até sinto que era mais importante para a formação deles um ou outro percurso diverso do que um programa de ensino, por exemplo, sugere e, enfim, e retraio-me a fazer isso porque evidentemente isso distrairia o percurso, o percurso útil, se assim se pode dizer; muitas vezes aqui o útil não é coincidente com o mais favorável, com o mais ... com o mais necessário para a formação dos alunos, não é? Eu próprio, por exemplo, tenho uma experiência de autor de programas, não é, fui autor de programas de história de arte e de geometria descritiva do ensino secundário e ... e é engraçado que a minha preocupação em relação a isto e a minha sensibilidade em relação a isto é tão grande que esses programas tinham dois tipos de conteúdos: tinham conteúdos obrigatórios, organizados por módulos que eram de cumprimento obrigatório e tinha outro tanto de módulos facultativos nos quais os professores podiam ... eram muito mais vagos, que eram, no fundo, portas abertas para esses percursos divergentes e em que era dado ao professor margem para trocar o útil, o que tinha em vista a preparação, por exemplo, para um exame, com aquilo que ele achava que era mais importante na formação dos alunos. Ora, evidentemente, eu sinto-me muito frequentemente restringido na minha autonomia, na minha ... isto, portanto, ao nível do, do, do que ensino. Outro tipo de, outro nível das restrições à autonomia evidentemente têm que ver com o compromisso em relação ao grupo de outros colegas, não é, combino coisas em que muitas vezes ... em que muitas vezes ... coisas que são decididas muitas vezes sem o meu acordo, mas que são decididas, e a que fico sujeito e a que, enfim, voluntariamente me ... me sujeito. Evidentemente essas coisas são restrições à minha autonomia mas ... mas que são aceites perfeitamente, como te digo são regras do jogo e penso que não podia ser de outra maneira. A autonomia completa, sem restrições, era o cada um dar aquilo que quisesse, fazer aquilo que quisesse, não é, o próprio programa já pressupõe algum ... alguma coacção, não é, mas é uma coacção bem-vinda, digamos, põe ordem na casa.

INV - Pois, a propósito disto o que eu te queria há bocadinho perguntar mas em parte já falaste, é: quando contrastas o útil com o desejável, do teu ponto de vista, o que é que é para ti esse desejável?

A - Isso tem que ver...

INV - Não necessariamente em relação à tua disciplina...

A - Sim, sim, sim.

INV - ... mas na generalidade.

A - Olha, isso tem que ver com ... com ... tem que ver com uma questão mais vasta e que é que papel a escola tem na formação do aluno, não é, que papel deve ter, não é, tem que ver um pouco com isto, não é, evidentemente que a escola não esgota - ainda bem! - mas não esgota de modo nenhum a formação dos alunos, não é, a escola tem um papel mas é, digamos, é... compete com muitos outros factores na formação dos alunos, não é, a comunicação social, a família, a sociedade, o inconsciente colectivo que constitui a cultura e a sociedade, etc., tudo isso interfere, não é, e até muitas vezes nessa interferência pondera muito mais do que a escola, não é? Eu penso que ... que a escola deve, mais do que querer abarcar campos que lhe são alheios, deve cumprir muito bem o que tem que ver com a sua área de intervenção, defini-la muito bem, ter a consciência dessa área de intervenção, que é muito mais informativa do que formativa, embora também tenha que ver com os aspectos formativos mas é eminentemente informativa, não é, e ... e se tiver a consciência disso, se delimitar muito bem o seu campo, está em condições de melhor cumprir essa sua quota parte na tarefa educativa. Aliás, é engraçado que, como sabes, o Ministério da Educação tem oscilado entre ... a palavra ... entre educação e ensino, não é, isso tem muito que ver com isso, não é, porque muitas vezes tem a consciência de que lhe cabe ensinar outras vezes quer ir um pouco mais além e assume-se como tendo como competência o educar, não é, o aluno não é educado pela escola é ensinado pela escola, é educado por um conjunto de coisas que esmagam a escola, que a ultrapassam, que se lhe sobrepõem, não é, e penso, portanto, que tem que ver com isso, tem que ver com o próprio papel que a escola tem. A tua pergunta, desculpa, volta...?

INV - É, era o que é que tu achavas que era desejável quando há bocadinho referiste a oposição entre...

A - Pois ...

INV - ... ou a diferença entre o ... entre o útil e o desejável, não é?

A - Ora, exactamente, desculpa ter ... ter-me, ter-me perdido um bocadinho. Mas é exactamente isso, é que muitas vezes é fácil nós cairmos na tentação de querermos romper esta, enfim, esta ... este casulo, não é, em que a escola deve actuar e querermos rompê-lo e, portanto, invadir um pouco o campo de outros terrenos, não é, quem me dera poder interferir nos alunos como um pai ou como um agente de comunicação social, não é, com o mesmo tipo de peso, etc., não é? E é muitas vezes, aliás, isso que faço quando no início da nossa conversa ... quando te falei daquela extensão, enfim, da ... das aulas, muitas vezes é isso e não sei até se não haverá um pouco de equívoco nesse meu tipo de ... nessa ... nessa veleidade, no fundo, nessa ... nessa tentação a que não consigo resistir, não é...?

INV - Então, quando alguns professores tomam iniciativas como as tuas, por exemplo, essas que referiste, ou de levar os alunos a ver um espectáculo extra aulas mas que se relaciona com as aulas ou de ter com eles uma actividade extra escolar mas que se prende, evidentemente, com as actividades da escola mas que vai muito além dela, a escola estará ou não a ultrapassar os seus limites?

A - Não, vamos lá ver, quer dizer, eu, por exemplo, uma das disciplinas que dou com ... é história de arte. É impensável dar história de arte sem visitar museus ou sem visitar locais de ... de convívio com a arte, não é, é impensável; nos anos em que dou história de arte saio muitas vezes com os alunos. Isso aí penso que não são extensões curriculares, isso é uma actividade que está absolutamente dentro da competência da escola, dessa tal área de formação que compete à escola. Agora, por exemplo, quando animo na escola o núcleo de ... de ... um clube de arqueologia ou de astronomia já estou a cair na tentação de ir para campos que não cabem à escola. Que cabem no sentido ... no sentido geográfico, no sentido geométrico, cabem porque a escola pode também ter essas extensões, pode também ter essas .. essas actividades e é muito bom que tenha, vivifica a vida na escola, torna-a mais dinâmica, mais activa, são pontos de ligação com a vida extra escolar e com os interesses dos alunos fora da escola, é extremamente útil e extremamente ... extremamente gratificante que isso aconteça numa escola, grupos de ... de ... com essas características mas não há dúvida de que isso não tem que ver estatutariamente com a competência da escola, não é, e não faz mal nenhum que se tenha a consciência disso e que quando se estão a ... quando eu, por exemplo, aqui há 2 anos fiz um curso livre de pré-história aqui na escola não tinha sequer que ver com a disciplina de história, não é? Mas a separação das águas não faz mal nenhum neste tipo de ... de ... de reflexão sobre as coisas, não é? Penso, de facto, que à escola cabem coisas que devem ser cumpridas e muitas vezes vejo com alguma apreensão um certo folclore, uma certa ... um certo, enfim, uma certa fluidez de actividades, de objectivos às vezes vagos - que não digo que não tenham alguma repercussão positiva nos alunos e na formação dos alunos, não digo que não tenham - mas que penso que decorrem de grande equívoco sobre a função da escola e a ... a minha apreensão em relação ... quando ... quando as vejo muitas vezes, é porque distraem a escola do cumprimento da sua função e muitas vezes acabam por servir de paliativo à falência da escola no cumprimento da sua ... de facto, da sua competência; isso aí é que penso que é perigoso. Portanto, se a escola estender a sua actividade a essas outras coisas que não lhe cabem, não é, mas que consegue assumir também fazê-las, mas se tiver a consciência de que elas não são propriamente ... competência da escola, a competência estrita da escola eu penso que é uma clarificação que é útil, que é ... e que evita equívocos.

INV - Bom, e chegamos à, à 6ª história.

A - Esta confesso-te que é a história de que menos ... de que me lembro menos... Li-a, li todas uma vez e agora voltei a lê-la ... (pausa para releitura) Lembrei-me perfeitamente da história e é engraçado que tem eco numa experiência que tive com uma certa piada quando estive no conselho directivo na Escola Secundária D. Dinis aconteceu isto: uma aluna apareceu - do 9º ano, portanto, enfim, era uma aluna muito, muito novinha - apareceu grávida e pronto, os pais queriam fazer um drama terrível. Portanto, isto lembrou-me essa história, embora as coisas que aqui se coloquem não tenham que ver propriamente, propriamente com isso. Mas, realmente, há aqui uma questão que é a da ... a da ... a da própria actuação desta professora, não é, de uma forma, que de uma forma desinibida em aulas de biologia abordou a questão do planeamento familiar e da, e da reprodução humana, etc. E isto levanta a questão dos tabus, não é, que, evidentemente, na abordagem científica de uma coisa não pode haver tabus, não pode haver limites à ... enfim, à exploração, digamos, desse campo do conhecimento, na minha opinião. E um outro, o outro problema que a história nos conta, não é, a outra história que está dentro desta história é, portanto, enfim, a questão duma ... duma gravidez não prevista por parte de uma aluna de uma escola secundária que pressupõe-se que é uma escola secundária...

INV - É, é.

A - ... enfim, portanto, uma miúda ainda muito nova, não preparada para isso, não é...

INV - Se bem que esteja num ano terminal, suponho que no 12º ano.

A - Pois, pois.

INV - Mas, de qualquer maneira, é muito nova ...

A - Exactamente. E, portanto, há aqui essas duas questões; em relação à ... em relação à primeira questão e ... e indo mesmo para o próprio tabu que aqui se, se foca, de facto, isto ... isto traz muito presente a questão da ... do atraso com que muitas vezes a escola como instituição acompanha a sociedade, e o pensamento livre e

espontâneo das pessoas fora da escola, não é, às vezes há uma ... uma descolagem completa, não é, a escola ainda está numa pré-história de questões quando a sociedade já as ultrapassou, não é? Os alunos ouvem falar de coisas na comunicação social, enfim, no seu convívio livre fora da escola, que não podem estar ausentes na escola, não é, não podem ser tabus, não podem constituir inibição de abordagem na escola, a escola tem que acompanhar, não é, o que se passa lá fora, portanto, a consciência do colectivo em que se insere e, portanto, esta primeira questão, a primeira parte da escola, não é, o facto de a professora ter abordado de uma forma desinibida as questões da biologia que têm que ver com a reprodução humana, evidentemente que isso aqui lembra-nos que infelizmente esse tipo de questões ainda está um pouco dependente da ... da consciência e da ... de, enfim, da actuação individual de professores porque, por exemplo, só agora nesta reforma que se avizinha é que está a haver grandes pressões para que a educação sexual seja contemplada nos programas. Por acaso até foi engraçado, que eu estou dentro ... estou na equipa de discussão agora do ... desta mini-reforma dentro da reforma do Roberto Carneiro e é engraçado que se tem colocado a questão, houve pessoas que propuseram e que fizeram pressões para que houvesse uma disciplina de educação sexual e planeamento familiar nas escolas e houve muitas pessoas que se levantaram contra isso e acharam que essa questão devia ... devia ... devia constar horizontalmente, transversalmente no ensino secundário, como outras, e então que todos os programas deviam contemplar, não é, a menos, enfim, que sejam programas em que isso não tenha mesmo rigorosamente nada que ver, mas programas em que houvesse hipótese de constar essa questão ela estivesse nos programas das várias disciplinas e não como uma disciplina, tal é, de facto, a preocupação neste momento de que isso realmente seja contemplado na formação de alunos até ao secundário. Ora, portanto, isto ... Porque a primeira questão que a história levanta é realmente se, ainda nesta altura, ainda estar dependente da ... enfim, da consciência individual do professor e da sua iniciativa individual, o ser abordado de uma forma um pouco mais desinibida. Oxalá, realmente, esta realidade venha a ... venha a generalizar-se e a constituir mesmo conteúdo de aprendizagem em algumas disciplinas. A outra história que isso conta é, de facto, a reacção duma instituição escola a uma situação que, evidentemente, é traumática e é ... e é perturbadora, não é, duma gravidez numa aluna.

INV – Aqui na história acontece que a aluna foi pedir ajuda à professora, ajuda ... (breve interrupção)

A – Pois, aqui não é só, de facto, a instituição escola, é também a família que reage mal em relação a isto. Isto é ... é um ... quer dizer, há aqui ... esta história é a que mais nos levanta aquela questão do bom senso; isto não é enquadrável em regras, em coisas que estejam completamente estabelecidas numa ... numa vivência duma escola e na actuação dum professor em relação aos alunos. De facto, aqui tem que imperar o bom senso, é das situações em que tem que imperar o bom senso. Eu lembro-me da tal situação vivida no D. Dinis e em que aconteceu muito isto; quer dizer ... aliás, a primeira pessoa que apareceu na escola absolutamente aflita, a falar com a presidente do C. D., foi a mãe da miúda, não é, “Ai, stôra (sic), o que é que eu vou fazer à minha vida!”, não sei quê, não sei que mais, e tal, isto, aquilo e aquele outro ... e realmente a nossa actuação foi a de tentar desdramatizar, não é, e até, enfim, a miúda acabou mesmo por ter o bebé, o bebé foi extremamente ... foi muito gratificado o nascimento daquele bebé pela própria escola, acabámos por exagerar até um pouco, talvez ... enfim ... na desculpabilização da aluna e da ... e da resolução do problema e, portanto, a coisa ficou ... ficou resolvida. Aqui, há um outro problema ainda dentro da história, que é a questão do aborto e a questão do acesso ao aborto, e tal ... Evidentemente que eu, pessoalmente, não tenho nenhuma ... nenhuma ... quer dizer, não ... não me faz confusão nenhuma o recurso - como recurso, como último recurso - a esse tipo de solução. Evidentemente que, se eu estivesse neste ... neste papel, se calhar teria muito cuidado, não é, porque isso, evidentemente, interfere com outras questões, inclusivamente de ética; sei lá, admito, por exemplo, que se esta aluna tivesse como pais pessoas extraordinariamente conservadoras, católicas, etc., o incentivá-la a resolver dessa maneira a questão podia criar-lhe traumas, nomeadamente na relação com os pais, muito maiores do que se ... do que se aconselhasse a ir para a frente, enfim, com a gravidez e com o nascimento do filho. Portanto, isto era uma questão ... era uma questão extremamente delicada, que tinha que ter em conta montes de outros aspectos, não é ... o tipo de pais que a miúda tinha, o tipo de cultura que a miúda tinha, o ambiente social em que ela estava inserida ... portanto, tudo isso teria que jogar aqui na ... no que se poderia ... no que poderia constituir uma ajuda a esta aluna. Eu, em relação a esta história, também me sinto mais distante, porque evidentemente isto teria uma ... uma probabilidade muito remota de acontecer com um professor, não é, porque normalmente uma miúda nestas situações, numa situação destas, iria pedir ajuda a uma professora, não é ... e portanto, enfim, sinto-me muito longe desta situação; no próprio ... na própria experiência mais próxima não fui eu, enfim, que tive o papel mais importante no encaminhamento da questão, quando foi lá no D. Dinis; foi, de facto, a presidente do C. D., que era uma pessoa muito ponderada, uma pessoa extremamente sensível e tenho a impressão de que foi assim exemplar. Mas, lá está, também os pais da aluna, naquela circunstância, eram professores, por exemplo, não é, eram professores ... portanto, enfim, duma camada social para quem isto já tem um grau de dramatismo bastante menor, bastante atenuado, não é? Mesmo assim, tinham reagido mal, mas ... pronto, foi mais fácil, provavelmente, do que se os pais desta miúda fossem pessoas ... enfim ... com umas características diferentes. Aqui a miúda, aliás, até nem tinha ainda dito aos pais ...

INV – Não.

A – ... o primeiro contacto era ... era precisamente a professora. Eu tenho a impressão que aqui, num caso destas, se calhar ... neste caso, muito provavelmente, a primeira grande preocupação a ter era ... era o levar aluna a partilhar com os pais, não é, este drama, não é? Por que o vivê-lo sozinha e decidir sozinha, se calhar ... não sei ... não sei ... em relação a este, de facto, tenho muita dificuldade em ... em ... em ter uma ... em me imaginar numa situação de ter que agir em relação a uma situação destas.

INV – E isto levanta-nos um bocado a questão do relacionamento entre os professores e os pais, também, os encarregados de educação dos alunos. Será que nós temos deveres relativamente aos pais dos alunos? E, se temos, que tipo de deveres?

A – Eu penso que ... eu não ... não poria a coisa em termos de deveres, punha a coisa em termos de co-responsabilização num processo, não é? Evidentemente que somos co-responsáveis com os pais no processo de desenvolvimento dos alunos, não é, mesmo que limitemos, como há bocado estava a dizer, o nosso campo de actuação e a nossa competência, a nossa área de competência; mesmo fazendo isso, é uma convergência de esforços, não é? E evidentemente, quando isto é assumido, uma das partes ignorar a outra não ... não ... não tem sentido; portanto, eu penso que a partilha numa questão destas, a partilha com os pais, não é, neste tipo de situações, eu tenho a impressão que é essencial, salvo, enfim, casos muito estranhos e muito traumáticos, em que se calhar a melhor via até era ocultar dos pais uma situação não é? Admito que possa acontecer em alguns casos, que possa ... pudesse essa ser a situação melhor, mas normalmente penso que a partilha com os pais destas questões, tenho a impressão de que é ... que é desejável por parte da escola, por parte dos professores, não é? Agora, é engraçado que, na minha experiência, e também voltando outra vez ao período em que estive no C. D., eu ... a relação da escola com os pais ... guardo a memória principalmente de situações em que a escola teve que agir defendendo os alunos dos pais; isto é uma situação extremamente dramática, tinha que ver, evidentemente, com o sítio em que a escola estava, mas muitas vezes as notícias e a informação que nos chega sobre casos de conflito entre a escola e a família dá ... pretende dar uma imagem – um bocadinho demagógica, a meu ver – de que a escola imiscui-se na relação da família com os alunos, a família é que é, enfim, o patamar sagrado da ... em que o aluno assenta na sociedade, etc. Eu não tenho essa leitura tão linear assim; penso que isso poderá acontecer algumas vezes mas que, outras vezes, não; e lembro-me de situações muito frequentes, se calhar aquelas de que me lembro mais, as mais marcantes, foram situações em que a escola, de facto, teve que ir protegendo os alunos da própria família, não é? A família está longe de ser o ... o ... o nicho acolhedor do aluno na sociedade, não é, como regra ... e portanto, a escola, penso que tem que – e os professores têm que – ter em conta essa ressalva e essa situação. Portanto, a minha relação com os pais dos alunos normalmente é muito afectuosa até e é muito boa, muitas vezes ... tem-me acontecido acabar amigo de pais de alunos, através dos alunos, já me tem acontecido isso, não é, portanto isto não é uma ... uma desconfiança em relação aos pais, mas não ... não ... não penso que seja regra que a escola tenha um bom parceiro na formação dum aluno na família com que o aluno convive, nem sempre isso acontece.

INV – Precisamente na sequência do que tu acabas de dizer, será que a escola e o ensino em geral se preocupam, ou não, com a formação ética dos alunos? E se têm ou não de preocupar.

A – Ah, eu penso que têm de preocupar, têm de preocupar. Isso tem que ver com os valores, com aquela conversa sobre os valores de há bocado, não é?

INV – Claro ...

A – Eu penso que sim, quer dizer, o meu impulso é responder que sim, pois claro que tem que preocupar, não é? Mas, com o que preencher esse ... esse espaço é muito complicado; é aquela questão de há bocado, não é, com que valores, com que ... que edifício ... eu, muitas vezes de brincadeira, digo, com alunos com quem converso para além das aulas, de quem sou amigo e com quem muitas vezes fico com convívio, mesmo depois deles deixarem de ser meus alunos, e muitas vezes digo: “Eh, pá, eu tenho sempre muita dificuldade em ... às vezes tenho uma ... uma ... às vezes custa-me aceitar valores que vejo subjacentes a actuações de jovens”, muitas vezes acontece-me, digo assim: “Eh, pá, estes tipos, não há pachorra!”, de brincadeira, para mim próprio, muitas vezes digo isto; mas, numa reacção imediatamente a seguir, eu questiono-me: “mas, espera lá, isto são valores, de facto, que estão a ser construídos, neste momento, pela geração deles”, não é, e chocam-me, depois, muitas vezes, pela diferença, pelo contraste que fazem com os meus próprios valores. Mas que provas deram os meus valores, esses tais valores que me foram tão caros ou que me são tão caros ainda, que esta sociedade, este mundo em que vivemos, neste mundo ... no fundo, a herança que vamos deixar a essas gerações é boa? É má? Tem mais de bom do que de mau? Tem mais de mau do que de bom? Às vezes, inclino-me a pensar que tem mais de mau do que de bom, não é, e isso assentou sobre esses valores, não é, os meus, os das minhas gerações ... Então, é de ... enfim, é da mais básica prudência eu não ter assim como tão seguros esses valores, não é, que me ... em que me ... que uso como referência para a minha própria actuação, não é? E portanto, enfim, acho que os valores deles, por mais estranhos que nos pareçam, devem-nos merecer, pelo menos, o benefício da dúvida, não é ... mas penso que, de facto, é impensável a actuação dum escola alheada da construção dum edifício ético em cada aluno; isso penso que ... que ... agora, tem que ser muito ... é muito difícil, não sei se ...

INV – Sobre a generalidade das histórias, há alguma coisa que queiras acrescentar?

A – Bom, isto parece uma antologia, realmente de situações exemplares, são até ... no início não ... não tive ... não me lembrei de dizer, mas tinha a intenção até de dizer, de te felicitar pela qualidade literária dos ... destas narrativas, isto de facto é uma coisa extremamente motivadora para desencadear ideias e, de facto, é capaz de sintetizar, de uma forma quase poética, de sintetizar o ... o palco dramático que é a escola e o ensino, não é, e ainda bem que é assim; mas, de facto, a escola é um sítio onde se reflecte tudo o que compõe uma sociedade, não é? Estas seis histórias são, além de tudo mais, extremamente impressivas relativamente a isso, não é, e realmente isto, enfim, vem trazer de forma extremamente viva essa característica da escola: a escola não é apenas um local onde se ensina, não é, ainda que possa ser essa a sua competência estrita, não é, mas não é, acaba por não ser; é, de facto, o local onde acontecem coisas, não é, todas as espécies de coisas, com os intervenientes mais diversos, não é, com as suas historicidades mais próprias, mais individuais, a imprimirem à actuação de cada um características completamente diferentes, não é? Isso, aliás, é uma das coisas que torna a escola um dos locais mais enriquecedores da experiência de cada um de nós, não é? E, de facto, eu volto se calhar a uma das primeiras frases que ... que disse nesta conversa: é que, de facto, a escola não ... não é passível de receitas de actuação, não é; a diversidade de situações, a diversidade dos intervenientes, não permite que se criem situações-tipo, não é, mesmo estas situações que tipificam algumas actuações não poderiam ser resolvidas por uma tipologia de actuações, não é, teriam sempre que usar o tal bom senso e a tal sensibilidade que ... a que estamos um bocado condenados, não é, na nossa actuação na escola.

FIM DA ENTREVISTA (seguem-se os agradecimentos)

## ANEXO B 2

### Categorização da entrevista de Antero

Categoria	Subcategoria	Código	Texto
Natureza da praxis docente (NPD)	Especificidade do trabalho docente (NPDe)	NPDe Et Resp Fle Ref Tec	<p><i>considerar a actividade docente como uma actividade um bocadinho à parte, a nossa posição relativamente à docência não pode ser igual àquela que seria numa empresa – NPDe /Et</i></p> <p><i>joga-se com outro tipo de questões e é preciso ter mais cuidado com elas - NPDe</i></p> <p><i>é quase um sacerdócio – NPDe/Et</i></p> <p><i>há valores que estão inerentes à função, que são demasiado graves porque implicam com a formação de personalidades – NPDe/Et</i></p> <p><i>uma das grandes diferenças da nossa função relativamente a outras é que lidamos com pessoas, com os sentimentos das pessoas com os nossos próprios sentimentos - NPDe / Resp</i></p> <p><i>a nossa actuação tem que se adequar a situações inesperadas e novas - NPDe / Fle</i></p> <p><i>penso que é legítimo que um professor interfira numa forma positiva, construtiva, na actuação doutro professor- NPDe /Ref</i></p> <p><i>em cima das situações concretas NPDe /Fle</i></p> <p><i>e muitas vezes sai dessas situações com a sensação de não ter tido a posição mais correcta - NPDe /Resp</i></p> <p><i>é impensável a actuação numa escola alheia da formação dum edifício ético em cada aluno - NPDe / Et</i></p> <p><i>o suporte científico deve ser comum – NPDe /Tec</i></p> <p><i>quando fiz estágio tive aulas assistidas ... era muito útil, uma experiência partilhada em que nos corrigíamos – NPDe/ref</i></p> <p><i>o inspetor pedagógico por solicitação dos professores era numa utilidade extraordinária porque era um feed-back extraordinariamente útil à nossa própria actuação – NPDe/ref</i></p> <p><i>a falência de coisas que assentámos sobre uma rede de valores deve levar-nos a questioná-los – NPDe/ref</i></p>
	Finalidades da praxis docente (NPDf)	NPDf Fp i	<p><i>incutir valores está dentro das finalidades do ensino- NPDfp</i></p> <p><i>mas de forma indirecta, através da actuação do professor - NPDfp</i></p> <p><i>os conteúdos podem vir a materializar valores - NPDfp</i></p> <p><i>a escola deve incutir valores, mas no âmbito restrito da actuação da escola como instituição- FPDfp</i></p> <p><i>a escola deve cumprir muito bem o que tem que ver com a sua área de intervenção eminentemente informativa - FPDf</i></p> <p><i>o aluno não é educado pela escola, é ensinado pela escola - FPDf</i></p>
	Valores transmitidos aos alunos (NPDv)	NPDv	<p><i>partilha - NPDv</i></p> <p><i>solidariedade directa - NPDv</i></p> <p><i>verdade - NPDv</i></p> <p><i>sinceridade - NPDv</i></p> <p><i>seriedade no trabalho - NPDv</i></p> <p><i>não discriminação - NPDv</i></p> <p><i>abertura ao meio exterior – NPDv</i></p>

**Legenda** – Et: Eticidade; Fle: Flexibilidade; Resp: Responsabilidade; Ref: Reflexividade; Tec: Tecnicidade; Fp: Formação da pessoa; i: instrução do aluno; v: valores

Categoria	Subcategoria	Código	Texto
Contextos constrangentes da praxis docente (CCPD)	Contexto social / axiológico (CCPDsa)		<p><i>tenho receio de que vivamos uma época em que essas coisas (valores) estão muito mal tratadas – CCPDsa</i></p> <p><i>a discussão dos valores pode acabar por ter efeitos contraproducentes - CCPDsa</i></p> <p><i>o racismo vive connosco socialmente - CCPDsa</i></p> <p><i>o Ministério da educação tem oscilado entre a palavra educação e ensino - CCPDsa</i></p>
	Contexto profissional (CCPDp)		<p><i>[o maior ou menor grau de] autonomia depende muito da disciplina - CCPDp</i></p> <p><i>sinto restrições à autonomia ... mas que não me agridem (o que eu gostaria de fazer com os alunos muitas vezes não coincide com aquilo que devo fazer ; outro tipo de restrições tem que ver com o compromisso em relação ao grupo disciplinar - CCPDp</i></p> <p><i>o apenas termos como sinal do resultado daquilo que fazemos nos alunos o resultado na avaliação que os alunos têm é muito pouco e pouco fiável – CCPDp</i></p>
	Contexto institucional (CCPDi)		<p><i>hoje isso não acontece, a sociedade extra-escolar ultrapassou a escola no papel de formação dos alunos - CCPDi</i></p> <p><i>a escola está a digerir muito mal essa situação - CCPDi</i></p> <p><i>a esfera de actuação da escola reduziu-se extraordinariamente</i></p> <p><i>hoje as coisas estão praticamente todas compartimentadas</i></p> <p><i>têm que estar enquadráveis nalguma legislação - CCPDi</i></p> <p><i>o atraso com que muitas vezes a escola, como instituição, acompanha a sociedade - CCPDi</i></p> <p><i>a escola tem que acompanhar o que se passa lá fora - CCPDi</i></p> <p><i>a abordagem de certas questões na escola (reprodução humana, sexualidade) ainda está um pouco dependente da consciência e actuação individual de professores – CCPDi</i></p>

#### Legenda

Copr – Conflitos de ordem profissional  
Cor – Conflitos de ordem relacional  
Cope – Conflitos de ordem pedagógica  
Coi – Conflitos de ordem institucional

Categoria	Subcategoria	Código	Texto
Situações constrangentes da praxis docente (SCPD)	Conflitos (SCPDC)	Copr Cor Cope Coi	<p>esse conflito [de interesses]acontece ... muitas vezes (como em qualquer outra profissão) - SCPDCopr</p> <p>há muitas áreas em que se chocam ... o âmbito do interesse pessoal e o da escola, ou do grupo, ou dos alunos - SCPDCopr</p> <p>esse conflito, quando tem que ser resolvido, deve ser com o privilégio da escola, do grupo, dos alunos, em desfavor do ... interesse pessoal - SCPDCopr</p> <p>isto significa retrain direitos, reduzir a margem de direitos pessoais; não me repugna que isso aconteça - SCPDCopr</p> <p>diferença de idades (entre o delegado e os colegas do grupo) - SCPDCor</p> <p>o emergir das ideologias na relação entre os professores - SCPDCor</p> <p>a mentalidade conservadora de muitos colegas - SCPDCor</p> <p>muita dificuldade em gerir as emoções e os sentimentos na actividade docente - SCPDCope</p> <p>os miúdos têm formas de defesa em relação aos seus próprios sentimentos [para com professores] que muitas vezes nem nos puxa pela orelha; uma aluna que teve uma paixão por um professor ... a maneira de resolver o seu conflito de não correspondência dessa paixão por parte do professor foi inventar uma história e denunciá-lo - SCPDCope</p> <p>o professor, quando consegue viver vários anos da sua vida de professor sem nunca ter cometido um erro na gestão deste tipo de conflitos interiores (sentimentos positivos ou negativos relativamente aos alunos) é um herói ou um santo- SCPDCope</p>
	Dilemas (SCPDD)	dpro dpe	<p>senti que ela não tinha a razão toda, ou tinha uma parte da razão e os alunos outra... tomei sem hesitação a defesa dos alunos - SCPDDpro</p> <p>a quantidade de vezes em que, quando ocorre um conflito entre um professor e uma turma, acorrem os outros professores da turma na defesa do colega contra a turma, isto é a situação mais frequente - SCPDDpro</p> <p>muitas vezes até sinto que era mais importante para a formação deles um outro percurso diverso do que um programa de ensino sugere - SCPDDpe</p> <p>muitas vezes o útil não é coincidente com o mais favorável para a formação dos alunos - SCPDDpe</p>

#### Legenda

Copr – Conflitos de ordem profissional  
 Cor – Conflitos de ordem relacional  
 Cope – Conflitos de ordem pedagógica  
 Coi – Conflitos de ordem institucional  
 Dpro – Dilemas profissionais  
 Dpe – Dilemas pedagógicos



Categoria	Subcategoria	Código	Texto
Atitudes e comportamentos dos professores, constrangentes da praxis docente (ACCPD)	Modos de (não) exercer a profissão (ACCPDmnep)		<i>a desmotivação é muito presente na vida dos professores CCPDmnep aqui na escola houve cursos de formação no meu grupo relacionados com áreas científicas do grupo: não houve um colega daqui da escola que participasse - CCPDmnep</i>
	Atitudes e comportamentos docentes constrangentes da relação pedagógica (ACCrpe)	ce-m cpe	<i>discriminação racial – ACCrpe/ce-m tenho tendência para discriminar protegendo e beneficiando o alunos que normalmente nessa discriminação são prejudicados e perseguidos – ACCrpe/ce-m uma facilidade consciente em relação a um grupo de aluno (por parte dum professor) e por parte doutro um grau de exigência mais elevado – ACCrpe/cpe</i>
	Atitudes e comportamentos constrangentes das relações profissionais (ACCrpr)	Rm cspr	<i>inibição em chamar a atenção de colegas mais velhos – ACCrpr/cspr dificuldades de comunicação e diálogo – ACCrpr/cspr uma situação extremamente desconfortável (uma agressão à autoridade dum professor por parte doutro) – ACCrpr/cspr injustiça e equívoco – ACCrpr/rm um bocadinho de discriminação dos colegas provisórios – ACCrpr/rm cumplicidade muitas vezes incorrecta e doentia entre as pessoas do quadro – ACCrpr/rm falta de sensibilidade, pouca cordialidade, indelicadeza – ACCrpr/rm vivemos muito reflectidos no nosso próprio espelho – ACCrpr/cspr actuações “às escondidas”, à revelia dos colegas interessados e visados – ACCrpr/rm</i>

#### Legenda

Ce-m – Comportamentos de carácter ético-moral

Cpe – Comportamentos de carácter pedagógico

Cspr – Comportamentos no domínio da cooperação e da solidariedade profissional

Rm – Comportamentos no domínio do respeito mútuo

Categoria	Subcategoria	Código	Texto
Contexto escolar ideal da praxis docente (CEIPD)	A escola como comunidade de aprendizagem e de educação (cae)		<i>é muito pertinente a discussão (sobre atitudes e valores) num sítio onde se joga a formação dos alunos em valores - CEIPDcae há momentos na vida da escola muito importantes e que são subaproveitados: o momento que precede a abertura das aulas, todos os dias dessa semana ocupados com reuniões de planificação, aferição de critérios - CEIPDcae (visitar museus) está dentro da competência da escola, dessa tal área de formação que compete à escola; a escola pode também ter essas extensões (clube de arqueologia ou de astronomia), vivifica a vida na escola - CEIPDcae a escola saída do pós 25 de abril era uma escola de grande agitação ideológica, no bom sentido, onde se experimentavam as ideias como uma amostragem do mundo - CEIPDcae a quantidade de coisas que eu fazia (aqui na escola) porque me apetecia, os alunos o sugeriam - CEIPDcae os alunos ouvem falar de coisas na comunicação social que não podem estar ausentes da escola - CEIPDcae</i>
	A escola como "comunidade justa" (cj)		<i>a diversidade de situações não permite receitas de actuação - CEIPDcj</i>

Categoria	Subcategoria	Código	Texto
Deveres dos professores (DP)	Deveres relativos à profissão (Dpr)		<i>é possível um nivelamento ... uma aferição de critérios - Dpr o professor muitas vezes tem que abdicar mais de si do que outro profissional de si na sua profissão - Dpr uma vaga área que estende em muito a actividade docente estrita, não é, lectiva, e que ... e que, enfim, que vai por onde for possível, na penetração da sensibilidade dos alunos, da sua consciência em relação ao que os cerca, em relação a um próprio conhecimento - Dpr compromisso em relação ao grupo, combino coisas a que fico sujeito - Dpr</i>
	Deveres relativos à escola (Dpr)		<i>eu não me sinto devedor à escola apenas das minhas aulas, sinto-me ... sinto que tenho deveres que vão muito para além disso, não é, e que têm que ver com a formação de sensibilidades nos alunos - Dpr</i>
	Deveres relativos aos pais dos alunos (Dpa)		<i>não poria a coisa em termos de deveres, punha a coisa em termos de co-responsabilização num processo ... somos co-responsáveis com os pais no processo de desenvolvimento dos alunos ... é uma convergência de esforços - Dpa E evidentemente, quando isto é assumido, uma das partes ignorar a outra não tem sentido; portanto, eu penso que a partilha duma questão destas, a partilha com os pais, neste tipo de situações, eu tenho a impressão que é essencial - Dpa</i>

Categoria	Subcategoria	Código	Texto
Deveres dos professores (TP)	Deveres relativos aos alunos (Da)	Ap rped	<p>não ferir a dignidade dos alunos - Dap  respeito pela dignidade do aluno - Dap  satisfazer o direito à aprendizagem - Dap  ajudar a construir a dignidade pessoal dos alunos - Dap  tentar minorar a assimetria ... na avaliação, acertar critérios em grupo - Drped  exigência, firmeza na avaliação (são os próprios alunos, muitas vezes, que solicitam essa atitude) - Dap  imprimir ao processo de ensino-aprendizagem o ritmo dos alunos e ao ano de escolaridade e correspondentes expectativas dos alunos - Drped  adaptação do ensino e do nível de exigência ao ano de escolaridade - Drped  Ter em conta o interesse dos alunos - Dpap  ter muito cuidado no aconselhamento sobre questões da vida privada dos alunos - Dap  formar eticamente os alunos - Dap  há os deveres para com os alunos e que também são de solidariedade e ...e mais do que isso, não é, há um contrato, digamos, afectivo com os alunos que é um contrato extraordinariamente... caro!, que não pode ser rompido em situação nenhuma - Drped  proteger os alunos sem lhes ferir a dignidade ... é outro dos problema que temos que gerir - Dap</p>
	Deveres relativos aos colegas (DPc)		<p>uma direcção duma escola deve agir com uma cautela absolutamente extraordinária  mesmo que chegasse à conclusão de que tinha havido, de facto, uma actuação menos correcta, eu tinha que filtrar a minha actuação por essa grande compreensão do drama que se vive muitas vezes de gerir este tipo de conflitos interiores há deveres de solidariedade  o dever de partilhar a experiência com os colegas na perspectiva d formação  as pessoas que chegam à profissão devem ser acolhidos nesta perspectiva pelos colegas que já estão na profissão uma coisa destas [a revisão duma classificação] podia perfeitamente ser feita, e era legítimo ser feita, mas com o acordo, com o conhecimento, pelo menos, do professor em causa  que não agrida o colega com que se interfere  educação  cordialidade</p>

#### Legenda

Ap – Deveres dirigidos ao aluno como pessoa

Rped – Deveres dirigidos à relação pedagógica

Categoria	Subcategoria	Código	Texto
Fontes dos deveres docentes (FD)	Fontes heteronómicas (FDh)	n	<i>há instrumentos legais – FDhn o código universal se calhar já está feito, é a própria legislação – FDhn</i>
	Fontes autonómicas (FDa)	pe pr	<i>o estilo pessoal de agir" ... aí estamos, de facto, perante um código de actuação de cada professor - FDape o nosso papel assenta muito no bom senso, na sensibilidade que muitas vezes é adaptada – FDape nós temos que acrescentar ao que está estipulado nos normativos legais muito do nosso bom senso um código que pressupõe ser construído por cada um - FDape temos um código de actuação desde que eu me comprometa com uma actuação tomada e a atitude tomada constitua uma referência para outras actuações equivalentes - FDape agiríamos mal se apenas agíssemos com o conhecimento disso e guiados por isso: bom senso, sensibilidade, a minha preocupação – Fdape</i>

**Legenda** – n: fontes normativas; pe: fontes pessoais; pr: fontes profissionais

Categoria	Subcategoria	Código	Texto
Princípios reguladores das práticas docentes (P R P D)			<i>Eu penso que acima do meu dever em relação aos colegas só está mesmo o meu dever em relação aos alunos que não pode ser rompido em situação nenhuma (o contrato afectivo com os alunos a nossa actuação não cabe dentro dum normativo respeitando o percurso individual de cada professor há situações em que a autonomia do professor é inevitável no ensino não há receitas os documentos normativos normalizam a actuação das pessoas e essa actuação não pode ser normalizada</i>

Categoria	Subcategoria	Código	Texto
Concepção de professor (CP)	Dimensão pessoal (CPdpe)		<i>dignidade não querer denunciar ponderação sensibilidade abertura de espírito</i>

## BIBLIOGRAFIA

- AA. VV. (1990). *Logos. Enciclopédia luso-brasileira de filosofia*. Lisboa: Verbo
- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris: PUF
- Alves, J. L. (org.) (1998). *Ética e o futuro da democracia*. Lisboa: Edições Colibri / Sociedade Portuguesa de Filosofia
- André, J. (1992). Pour un retour au sujet. *Cahiers Pédagogiques*, n.º 302, 24-25
- Annas, J. (1998). Ancient ethics and modern morality. In J. P. Sterba (ed.) *Ethics: the big questions*. Oxford: Blackwell.
- Aranguren, J. L. (1972). *Ética*. Madrid: Revista de Occidente
- Arendt, H. (1995). A crise na educação. (Texto original em inglês, publicado em 1957 e reimpresso em 1961). *Revista de Educação*, vol V, n.º 2, 124-132
- Argyris, C. e Schön, D. (1974). *Theory in practice. Increasing professional effectiveness*. San-Francisco: Jossey-Bass
- Aristóteles (1996). *La politique*. Paris: Hermann
- Aristóteles (1997). *Éthique à Nicomaque*. Paris: Vrin
- Arrington, R. (1998). *Western ethics. An historical introduction*. Oxford: Blackwell
- Aurin, K. and Maurer, M. (1993). Forms and dimensions of teachers' professional ethics – case studies in secondary schools. *Journal of Moral Education*, vol. 22, n.º 3, 277-296
- Ball, D. L. e Wilson, S. M. (1996). Integrity in teaching: recognizing the fusion of the moral and intellectual. *American Educacional Research Journal*, vol. 33, n.º 1, 155-192
- Baier, A (1998). What do women want in a moral theory? In In J. P. Sterba (ed.). *Ethics: the big questions*. Oxford: Blackwell.
- Barata-Moura, J. (1972). *Kant e o conceito de filosofia*. Lisboa: Sampedro
- Barata-Moura, J. (2000). Das “ontologias da praxis” a uma radicação ontológica da prática. In C. J. Correia e P. O. Silva (org. ) *Praxis. Seminário ibérico de filosofia*. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa
- Bárcena, F., Gil, F., Jover, G. (1993). The ethical dimension of teaching: a review and a proposal. *Journal of Moral Education*, vol. 22, n.º 3, 241 – 251
- Bardin, L. (1994). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70

- Bar-On, D. (1996). Ethical issues in biographical interviews and analysis in R. Josselson (ed.). *Ethics and process in the narrative study of lives*. Thousand Oaks: Sage Pub
- Beckert, C. (2000). Para uma fundamentação do agir ético. In C. J. Correia e P. O. Silva (org.) *Praxis. Seminário ibérico de filosofia*. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa
- Beyer, L. (1997). The moral contours of teacher education. *Journal of Teacher Education*, vol. 48, n.º 4, 245-254
- Billington, R. (1988). *An introduction to moral thought*. London and New York: Routledge
- Blackburn, S. (1997). *Dicionário de filosofia*. Lisboa: Gradiva
- Bleicher, J. (1992). *Hermenêutica contemporânea*. Lisboa: edições 70
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora
- Bourdieu, P. e Passeron, J. C. (1970). *La reproduction – éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Minuit
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press
- Bruner, J. (1997). *Actos de significado*. Lisboa: edições 70
- Bruner, J. (1999). *Para uma teoria da educação*. Lisboa: Relógio D'Água
- Bruner, J. (2000). *Cultura da educação*. Lisboa: edições 70
- Bryk, A. (1988). Musings on the moral life of schools. *American Journal of Education*, Fevereiro, 256-289
- Caetano, A. P. (1992). *Dilemas de professores – um estudo exploratório*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, não publicado
- Caetano, A. P. (1997). Dilemas dos professores. In M. T. Estrela (org.). *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora
- Caetano, A. P. (1998). Dilemas dos professores, decisão e complexidade de pensamento. *Revista de Educação*, Vol. VII, n.º 1, 75-89
- Cahoone, L. (ed.) (1996). *From modernism to postmodernism: an anthology*. Oxford: Blackwell.
- Campbell, E. (1997). Connecting the Ethics of Teaching and Moral Education. *Journal of Teacher Education*, vol. 48, n.º 4, 255-263

- Carr, D. (1991). *Educating the virtues. An essay on the philosophical psychology of moral development and education*. London and New York: Routledge
- Carr, D. (1996). After Kohlberg: some implications of an ethics of virtue for the theory of moral education and development. *Studies in Philosophy and Education*, vol. 15, n. 4, 353-370
- Carvalho, A. D. (1994). *Utopia e educação*. Porto: Porto Editora
- Carvalho, A. D. (1996). *Epistemologia das ciências da educação*. Porto: Edições Afrontamento
- Carvalho, A. D. (2001). *Filosofia da educação: temas e problemas*. Porto: Edições Afrontamento
- Castoriadis, C. (1998). *A ascensão da insignificância*. Lisboa: Bizâncio
- Çavaco, M. H. (1995). Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In A. Nóvoa (org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora
- Chappell, T. (1998). *Understanding human goods*. Edinburgh: Edinburgh Univ. Press
- Châtelet, F. (1993). *Uma história da razão: entrevistas com Émile Noël*. Lisboa: Presença
- Clandinin, J. e Connelly, M. (1988). *Teachers as curriculum planners. Narratives of experience*. New York: Teachers College
- Clandinin, J. e Connelly, M. (1994). Personal experience methods. In N. Denzin e Y. Lincoln (eds.). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage Publications
- Clandinin, J. e Connelly, M. (1998). Asking questions about telling stories. In C. Kridel (ed.). *Writing educational biography: explorations in qualitative research*. London: Garland Publishing, Inc.
- Coffey, A. and Atkinson, P. (1996). *Making sense of qualitative data*. Thousand Oaks: Sage Publications
- Colby, A. e Kohlberg, L. (1984). Invariant sequence and internal consistency in moral judgement stages. In W. Kurtines and J. Gewirtz. *Morality, moral behavior and moral development*. New York: John Wiley & Sons.
- Colnerud, G. (1997). Ethical conflicts in teaching. *Teaching and Teacher Education*, vol. 13, n.º 6, 627-635
- Correia, C. J. e Silva, P. O. (org. ) *Praxis. Seminário ibérico de filosofia*. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa
- Crick, B. (1999). The presuppositions of citizenship education. *Journal of Philosophy of Education*, vol. 33, n.º 3, 337-352

Cunha, P. (1996). *Ética e educação*. Lisboa: Universidade Católica Editora

Davidoff, L. (1983). *Introdução à Psicologia*. São Paulo: McGraw-Hill

Delors, J. et al. (1996). *L'éducation – un trésor est caché dedans. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle*. Paris: UNESCO / Éditions Odile Jacob

Denzin, N. e Lincoln, Y. (eds.) (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage Publications

Denzin, N. e Lincoln, Y. (eds.) (1998). *Collecting and interpreting qualitative materials*. Thousand Oaks: Sage Publications

Derouet, J.-L. (1998). Autonomie et responsabilité des établissements scolaires en France. *Colóquio Educação e Sociedade*, n.º 4, 19-31

Derouet, J.-L. (1992). *École et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux?* Paris: Métailié

Dubar, C. (1997). *A socialização. Construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora

Durkheim, E. (2001). *Educação e sociologia*. Lisboa: Edições 70 (texto original em francês, compilação de artigos publicados entre 1903 e 1911)

Eisner, E. (1991). *The enlightened eye. Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. New Jersey: Prentice-Hall

Ely, M., Vinz, R., Downing, M. and Anzul, M. (1997). *On writing qualitative research. Living by words*. London: Falmer Press

Estêvão, C. V. (2000). Liderança e democracia: o público e o privado. In J. A. Costa, A. N. Mendes e A. Ventura (org.). *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Edição da Universidade de Aveiro

Esteve, J. (1995). Mudanças sociais e função docente. In A. Nóvoa (org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora

Estrela, M. T. (1986). Algumas considerações sobre o conceito de profissionalismo docente. *Revista Portuguesa de Pedagogia* (separata), ano XX, 301-309

Estrela, M. T. (1991). Deontologia e formação moral dos professores. In *Ciências da educação em Portugal: situação actual e perspectivas*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 581-591

Estrela, M. T. (1993). Profissionalismo docente e deontologia. *Colóquio, Educação e Sociedade*, n.º 4, 185-210



- Estrela, M. T. (1995). Valores e normatividade do professor na sala de aula. *Revista de Educação*, vol. 5, n.º 1, 65 –77
- Estrela, M. T. (org.) (1997). *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora
- Estrela, M. T. (1999). Da (im)possibilidade actual de definir critérios de qualidade da formação de professores. *Psicologia, Educação e Cultura*, vol. III, n.º 1, 9 – 29
- Feinberg, W. (1990). The moral responsibility of public schools. In J. Goodlad, R. Soder and K. Sirotnik. (eds.) *The Moral dimensions of teaching*. San-Francisco: Jossey-Bass
- Fenstermacher, G. (1990) Some moral considerations on teaching as a profession. In J. Goodlad, R. Soder and K. Sirotnik. (eds.) *The Moral dimensions of teaching*. San-Francisco: Jossey-Bass
- Fielding, N. e Fielding, J. (1986). *Linking data*. Beverley Hills: Sage
- Fontana, A. e Frey, J. (1994). Interviewing. The art of science. In N. Denzin e Y. Lincoln (eds.). *Handbook of qualitative research*. USA: Sage
- Formosinho, J. (1989). Do serviço do Estado a comunidade educativa: uma nova concepção para a escola portuguesa. *Revista Portuguesa de Educação*, 2 (1), 53-86
- Formosinho, J. (1991). Concepções de escola na Reforma Educativa. In *Ciências da educação em Portugal: situação actual e perspectivas*, 31-35. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação
- Formosinho, J., Fernandes, A. S., Sarmento, J. M. e Ferreira, F. I. (org.) (1999). *Comunidades educativas. Novos desafios à educação básica*. Minho Universitária
- Frankena, W. (1998). A critique of virtue-based ethical system. In J. P. Sterba (ed.). *Ethics: the big questions*. Oxford: Blackwell.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da autonomia*. Editora Paz e Terra
- Freud, S. (1921). *Introduction à la psychanalyse*. Paris: Payot
- Gadamer, H.-G.(1992). *Verdad y método*. Vol. II. Salamanca: Ediciones Sígueme
- Gadamer, H.-G. (1998). *Herança e futuro da Europa*. Lisboa: Edições 70
- Gadamer, H.-G. (2001). *Elogio da teoria*. Lisboa: Edições 70
- Galveias, M. F. C. (1996). *Concepções éticas e morais de professores no contexto da interacção pedagógica: um estudo exploratório*. Dissertação de Mestrado, faculdade de Ciências, Universidade de Lisboa, não publicado.

- Galveias, M. F. C. (1997). Significações de ordem moral atribuídas pelos professores ao seu papel educativo no contexto da interação pedagógica. *Revista de Educação*, vol. VI, n.º 2, 43-56
- Ghiglione, R. e Matalon, B. (1993). *O inquérito. Teoria e prática*. Oeiras: Celta
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: psychological theory and women's development*. Cambridge: Harvard University Press
- Gilligan, C., Ward, J., Taylor, J. and Bardige, B. (eds). (1994). *Mapping the moral domain. A contribution of women's thinking to psychological theory and education*. Cambridge: Harvard University Press
- Giroux, H. (1991). *Postmodernism, feminism and cultural politics*. Albany: State University of New York Press
- Glaser, B. e Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine de Gruyter
- Goodlad, J. (1990). The occupation of teaching in schools. In J. Goodlad, R. Soder e K. Sirotnik. (eds.) *The Moral dimensions of teaching*. San-Francisco: Jossey-Bass
- Goodlad, J., Soder, R. e Sirotnik, K. (eds). (1990). *The moral dimensions of teaching*. San-Francisco: Jossey-Bass
- Grácio, R. (1973). *Os professores e a reforma do ensino*. Lisboa: Livros Horizonte
- Greene, M. (1999). Um filósofo olha para a investigação qualitativa. *Revista de Educação*, vol. VIII, n.º 1, 3-14
- Gusdorf, G. (1978). *Professores para quê?*. Lisboa: Moraes
- Habermas, J. (1987). *The philosophical discourse of modernity*. Cambridge: The MIT Press
- Habermas, J. (1990). *O discurso filosófico da modernidade*. Lisboa: Dom Qixote. (Trabalho original em alemão publicado em 1985)
- Habermas, J. (1995). *Justification and application*. Cambridge: Polity Press (Trabalho original em alemão publicado em 1990)
- Habermas, J. (1996) *Morale et communication: conscience morale et activité communicationnelle*. Paris: Éditions du Cerf (Trabalho original em alemão publicado em 1983)
- Habermas, J. (1997). *Toward a rational society*. Cambridge: Polity Press
- Habermas, J. (1999). *De l'éthique de la discussion*. Paris: Flammarion (Trabalho original em alemão publicado em 1991)

- Habermas, J. (2001). *Vérité et justification*. Paris: Gallimard (Trabalho original em alemão publicado em 1999)
- Hansen, A. (1996). Knowledge, values and dilemmas in schools. In M. O. Valente, A. Bárrios, A. Gaspar, A. Teodoro (eds). *Teaching training and values education*. Lisboa: DEFCUL / ATEE
- Hansen, D. (1994). Teaching and the sense of vocation. *Educational Theory*, vol. 44, n.º 3, 259-275
- Hansen, D. (1999). Understanding students. *Journal of Curriculum & Supervision*, vol. 14, n.º 2, 171-185
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: Mc Graw-Hill
- Havelock, E. (1996). *A musa aprende a escrever*. Lisboa: Gradiva
- Hegel, G. W. F. (1991). *O sistema da vida ética*. Lisboa: edições 70 (Trabalho original em alemão publicado em 1923).
- Heidegger, M. (1973). *Carta sobre o humanismo*. Lisboa: Guimarães
- Higgins, A., Power, C. and Kohlberg, L. (1984). The relationship of moral atmosphere to judgements of responsibility. In W. Kurtines and J. Gewirtz. *Morality, moral behavior and moral development*. New York: John Wiley & Sons.
- Hostetler, K. (1999). Conversation is not the answer: moral education as hermeneutical understanding. *Journal of Curriculum Studies*, vol. 31, n.º 4, 463-478
- Howe, K. (1986). A conceptual basis for ethics in teacher education. *Journal of Teacher Education*, XXXVII, n.º 3, 5-11
- Hoyle, E. (1969). *The role of the teacher*. London: Routledge & Kegan Paul
- Hoyle, E. (1974). Professionalism, professionalism and control in teaching. *London Educational Review*, vol. 3, n.º 2
- Huberman, M. (1995). O ciclo de vida dos professores. In A. Nóvoa (org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora
- Huberman, A. M. e Miles, M. (1994) Data management and analysis methods. In Denzin, N. e Lincoln, Y. (eds.). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage
- Hume, D. (1739 / 1995). *Traité de la nature humaine, Livre I*. Paris: GF – Flammarion
- Hume, D. (1740 / 1993). *Traité de la nature humaine, Livre III*. Paris: GF – Flammarion

- Hume, D. (1748 / 1981). *Investigación sobre el conocimiento humano*. Madrid: Alianza Editorial
- Hume, D. (1751/1991). *Enquête sur les principes de la morale*. Paris: GF – Flammarion
- Ignasse, G. e Lenoir, H. (eds.) (1998). *Ethique et formation*. Paris: L'Harmattan
- Jackson, P., Boostrom, R. e Hansen, D. (1993). *The moral life of schools*. San Francisco: Jossey- Bass
- Jaeger, W. (1979). *Paideia*. Lisboa: Editorial Aster
- Johnson, M. (1993). *Moral imagination. Implications of cognitive science for ethics*. Chicago and London: The University of Chicago Press
- Jonas, H. (1997). *Le Principe responsabilité*. Paris: Les Éditions du Cerf
- Jonäs, H. (1990). *Pour une éthique du futur*. Paris: Payot & Rivages
- Josselson, R. (ed.) (1996). *Ethics and Process in the Narrative Study of Lives*. Thousand Oaks: Sage Publications
- Josselson, R. e Lieblich, A. eds. (1993). *The narrative study of lives*. Newbury Park: Sage Publications
- Kaminsky, H. (1984). Moral development in a historical perspective. In W. Kurtines and J. Gewirtz. *Morality, moral behavior and moral development*. New York: John Wiley & Sons.
- Kant, E. (1960). *Fundamentação da metafísica dos costumes*. Coimbra: Atlântida. (Trabalho original em alemão publicado em 1786)
- Kant, E. (1972). Conceito de filosofia em geral. (Trabalho original em alemão publicado em 1800). In J. Barata-Moura. *Kant e o conceito de Filosofia*. Lisboa: Sampedro
- Kant, E. (1982). *Prolegómenos a toda a metafísica futura*. Lisboa: Edições 70 (Trabalho original em alemão publicado em 1783)
- Kant, E. (1984). *Crítica da razão prática*. Lisboa: edições 70. (Trabalho original em alemão publicado em 1788)
- Kant, E. (1988). *Lecciones de ética*. Barcelona: Editorial Crítica. (Trabalho original em alemão publicado em 1924)
- Kant, E. (1996 a). *Anthropology from a pragmatic point of view*. Carbondale: Southern Illinois University Press. (Trabalho original em alemão publicado em 1798)
- Kant, E. (1996 b). *Réflexions sur l'éducation*. Paris: Vrin

- Katz, M., Noddings, N. e Strike, K. (eds.) (1999). *Justice and caring*. New York: Teachers College Press
- Kay, W. (1975). *Moral education. A sociological study of the influence of society, home and school*. London: George Allen & Unwin Ltd
- Kenny, A. (1999). *História concisa da filosofia ocidental*. Lisboa: Temas e Debates
- Kohlberg, L. (1981). *Essays on moral development. The philosophy of moral development*. San Francisco: Harper & Row
- Kohlberg, L. (1987) Democratic moral education. *Psicologia*, vol. V, n.º 3, 335-341
- Kohlberg, L. e Candee, D. (1984). The relationship of moral judgement to moral action. In W. Kurtines e J. Gewirtz. *Morality, moral behavior and moral development*. New York: John Wiley & Sons.
- Kostér, B., Kuithagon, F., Schrijnemakers, H. (1996). Between entry and exit: how student teachers change their educational values under the influence of teacher education. In M. O Valente, A. Bárrios, A. Gaspar, A. Teodoro (eds). *Teaching training and values education*. Lisboa: DEFCUL / ATEE
- Kridel, C. (ed.). *Writing educational biography: explorations in qualitative research*. London: Garland Publishing, Inc.
- Kultgen, J. (1988). *Ethics and professionalism*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press
- Kurtines, W. and Gewirtz, J. (1984). *Morality, moral behavior and moral development*. New York: John Wiley & Sons
- Lalande, A. (1968) *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*. Paris: P U F
- Larrosa, J. (1996). A estruturação pedagógica do discurso moral. *Educação e Realidade*, 21(2), 121-159
- Le Breton, D. (1992). A la recherche d'une éthique. Un défi... *Cahiers Pédagogiques*, n.º 302, 10-13
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. e Boutin, G. (1994). *Investigação qualitativa*. Lisboa: Instituto Piaget
- Le Thierry, H. (1992). Pour un traité des vertus pédagogiques. *Cahiers Pédagogiques*, n.º 302, 21-22
- Levine, C., Kohlberg, L e Hemer, A. (1985). The current formulation of Kohlberg's theory and a response to critics. *Human Development*, vol. 28 (2)

- Levy, T. (1996). Ethical discourses in modern societies. In M. O. Valente, A. Bárrios, A. Gaspar, A. Teodoro (eds). *Teaching training and values education*. Lisboa: DEFCUL / ATEE
- Levy, T. (1998). Rethinking ethics: a critical appraisal of Hans Jonas' work on ethics. In J. L. Alves (org.). *Ética e o futuro da democracia*. Lisboa: Edições Colibri / Sociedade Portuguesa de Filosofia
- Lickona, T. (1991). *Educating for character: how our schools can teach respect and responsibility*. New York: Bantam Books
- Lickona, T. (1993). The return of character education. *Educational Leadership*, Novembro, 6-11
- Lima, J. A. (1996). O papel dos professores nas sociedades contemporâneas. *Educação, Sociedade & Culturas*, n.º 6, 47-72
- Lincoln, Y. e Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverley Hills: Sage Publications
- Ling, P. e Devlin, M (1996). For fame, fortune or fervour: teacher educators as valuing models. In M. O. Valente, A. Bárrios, A. Gaspar, A. Teodoro (eds). *Teaching training and values education*. Lisboa: DEFCUL / ATEE
- Ling, P. e Ling, L (1996). Values and evaluation – meaning and measuring. In M. O. Valente, A. Bárrios, A. Gaspar, A. Teodoro (eds). *Teaching training and values education*. Lisboa: DEFCUL / ATEE
- Liston, D. e Zeichner, K. (1987). Reflective teacher education and moral deliberation. *Journal of Teacher Education*. Vol. XXXVIII, n.º 6, 2-8
- Lobrot, M. (1992). Une éthique pour l'enseignant. *Cahiers Pédagogiques*, n.º 302, 15-17
- Lourenço, O. (1995). A comunidade justa de Kohlberg: um caso especial de educação moral. *Revista de Educação*, Vol. V, n.º 1, 27-39
- MacIntyre, A. (1966). *A short history of ethics*. New York: MacMillan Company
- MacIntyre, A. (1984). *After virtue*. Notre Dame: University of Notre Dame Press
- MacIntyre, A. (1988). *Whose justice? Which rationality?* Notre Dame: University of Notre Dame Press
- Marx, K. (1971). *The early texts*. Oxford: Edição D. McLellan
- Marx, K. (1976). *A ideologia alemã*. Lisboa: Presença
- Marx, K. (1982) Teses sobre Feuerbach. In Marx e Engels. *Obras escolhidas em três tomos*. Tomo I. Lisboa: Edições Avante
- Meirieu, P. (1992). Eloge de l'ignorance. *Cahiers Pédagogiques*, n.º 302, 18-20

- Meirieu, P. e Guiraud, M. (1997). *L'école ou la guerre civile*. Paris: Plon
- Meyer, M. (1994). *O filósofo e as paixões*. Porto: Asa
- Miles, M. e Huberman, A. M. (1984). Drawing valid meaning from qualitative data: toward a shared craft. *Educational Researcher*, 13 (5), 20-30
- Miller, M. (1996). Ethics and understanding through interrelationship: I and Thou in dialogue. In R. Josselson. (ed.) *Ethics and process in the narrative study of lives*. Thousand Oaks: Sage Pub.
- Monteiro, A. R. (1999). Direito internacional da educação: uma nova "ciência da educação"? *Revista de Educação*, vol. VIII, n.º 1, 15-28
- Monteiro, A. R. (2000). Ser professor. *Inovação*, vol. 13, n.º 2-3, 11-37
- Monteiro, A. R. (2001, Outubro). Para uma deontologia pedagógica. Comunicação apresentada no Seminário Modelos e Práticas de Formação Inicial de Professores, FPCE da Universidade de Lisboa. In [www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/reismonteiro/pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/reismonteiro/pdf)
- Morse, J. (1994). Designing funded qualitative research. In Denzin, N. e Lincoln, Y. (eds.). *Handbook of qualitative research*. USA: Sage Publications
- Nash, R. (1991). The ethical responsibilities of teaching. *Journal of Teacher Education*, vol. 42, n.º 3, 163-172
- Niemi, H. e Moon, B. (1996). The critical professional – analysing values dimension in the education of secondary teachers. In M. O. Valente A. Bárrios, A. Gaspar, A. Teodoro (eds). *Teaching training and values education*. Lisboa: DEFCUL / ATEE
- Nietzsche, F. (1969). *Le livre du philosophe*. Paris: Aubier- Flammarion
- Nietzsche, F. (1997). *Para a genealogia da moral*. Lisboa: Círculo de Leitores
- Noblit, G. (1993). Power and caring. *American Educational Research Journal*, vol. 30, n.º 1, 23 – 38
- Noddings, N. (1986). *Caring. A feminine approach to ethics and moral education*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press
- Noddings, N. (1988). An ethic of caring and its implications for instructional arrangements. *American Journal of Education*, Fevereiro, 215-230
- Noddings, N. (1992). *The challenge to care in schools. An alternative approach in education*. New York: Teachers College Press
- Nóvoa, A. (1992). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora

- Nóvoa, A. (1995 a) (coord.). *Os professores e a sua formação* (2.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Dom Quixote / IIE
- Nóvoa, A. (1995 b) (org.) *Profissão professor* (2.<sup>a</sup> ed.). Porto: Porto Editora
- Nunner- Winkler, G. (1984). Two moralities? A critical discussion of an ethic of care and responsibility versus an ethic of rights and justice. In W. Kurtines e J. Gewirtz. *Morality, moral behavior and moral development*. New York: John Wiley & Sons
- Nussbaum, M. (1998). Non-relative virtues: an aristotelian approach. In J. P. Sterba (ed.). *Ethics: the big questions*. Oxford: Blackwell.
- OCDE (1990). Nouvelles tâches, nouvelles responsabilités. Élargissement du rôle de l'enseignant. In OCDE. *L'enseignant aujourd'hui. Fonctions, statut, politiques*. Paris: OCDE
- OIT / UNESCO (1984). *La condition du personnel enseignant. Un instrument pour la faire progresser: la recommandation internationale de 1966. Commentaire conjoint du BIT e de l'UNESCO*. Genève
- Oser, F. (1986). Moral education and values education: the discourse perspective. In M. C. Wittrock (ed.). *Handbook of research on teaching*. New York: MacMillan Publishing Company.
- Pais, P. (2000). Práticas classificativas de professores do ensino secundário: significado e valores. *Inovação*, vol. 13, n.º 2-3, 139-159
- Patrício, M. F. (1995). Formação de professores e educação axiológica. *Revista de Educação*, vol. V, n.º 1, 11-20
- Peron, Y. (1992). Ouverture éthique. *Cahiers Pédagogiques*, n.º 302, 8-9
- Piaget, J. (1973). *To understand is to invent*. New York: Grossman
- Pintasilgo, M. L. (1995). A mudança de valores num mundo em transição. *Revista de Educação*, vol. V, n.º 1, 3-10
- Platão (1967). *Protagoras*. Paris: GF - Flammarion
- Platão (1990). *A República*. Lisboa: Fundação C. Gulbenkian
- Platão (1991). *Górgias*. Lisboa: edições 70
- Platão (1992). *Ménon*. Lisboa: Colibri
- Platão (1993). *Éutifron, Apologia de Sócrates, Críton*. Lisboa: INCM
- Pombo, O. (1989). Eticidade / racionalidade na comunicação e ensino do conhecimento científico. *C T S, Revista de ciência, tecnologia e sociedade*, vol. 10, 76-81



- Pombo, O. (1995). Hannah Arendt ou as virtudes da excentricidade. *Revista de Educação*, vol. V, n.º 2, 120-123
- Popkewitz, T. (1995). Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In A. Nóvoa (coord). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote
- Popper, K. (1993). *A sociedade aberta e os seus inimigos*. Lisboa: Fragmentos
- Punch, M. (1994). Politics and ethics in qualitative research. In N. Denzin e Y. Lincoln (ed.). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage Publications
- Purpel, D. (1996). Teacher education and values education. In M. O. Valente, A. Bárrios, A. Gaspar, A. Teodoro (eds). *Teaching training and values education*. Lisboa: DEFCUL / ATEE
- Quivy, R. e Campenhoudt, L. *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva
- Räsänen, R. (1996). From words to action in teachers' professional ethics education and research. In M. O. Valente, A. Bárrios, A. Gaspar, A. Teodoro (eds). *Teaching training and values education*. Lisboa: DEFCUL / ATEE
- Rawls, J. (1994). *A theory of justice*. Cambridge: The Belknap Press
- Rego, A. e Sousa, L. (1999). Comportamentos de cidadania do professor: sua importância na comunidade escolar. *Revista de Educação*, vol. VIII, n.º 1, 57 - 63
- Ricoeur, P. (1988). *O discurso da acção*. Lisboa: edições 70
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris: Éditions du Seuil
- Ricoeur, P. (1997). *Da metafísica à moral*. Lisboa: Instituto Piaget
- Robin, L. (1973). *La pensée grecque et les origines de l'esprit scientifique*. Paris: Albin Michel
- Rodrigues, M. L. (1997). *Sociologia das profissões*. Oeiras: Celta
- Rorty, R. (1988). *A filosofia e o espelho da natureza*. Lisboa: Dom Quixote
- Rouve, S. (1996). Teacher education values – whose values? In M. O. Valente, A. Bárrios, A. Gaspar, A. Teodoro (eds). *Teaching training and values education*. Lisboa: DEFCUL / ATEE
- Rowe, C. (1979). *Introducción a la ética griega*. México: Fondo de Cultura Económica. (Trabalho original em inglês publicado em 1976)
- Sacristán, J. G. (1995). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In A. Nóvoa (org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora

- Sanches, M. F. C. (1995). A autonomia dos professores como valor profissional. *Revista de Educação*, vol. V, n.º 1, 41-63
- Sanches, M. F. C. (1997). Para a qualidade de ensino: perspectiva organizacional. *Inovação*, vol. 10, n.º 2-3, 165-194
- Sanches, M. F. C. (1998). Para uma compreensão democrática da liderança escolar: da concepção hierárquica e racional à concepção participatória e colegial. *Revista de Educação*, vol. VII, n.º 1, 49-64
- Sanches, M. F. C. (1999). Liderança pedagógica e social: retratos entre pares. *Revista de Educação*, vol. VIII, n.º 1, 65-82
- Sanches, M. F. C. (2000). Da natureza e possibilidades da liderança colegial das escolas. In J. A. Costa, A. N. Mendes e A. Ventura (Org.). *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Edição da Universidade de Aveiro
- Sanches, M. F. C. (2001). Convite a uma reflexão crítica sobre a nova profissionalidade docente. In *Actas do 7.º Congresso da Sociedade Portuguesa de Educação*. Faro, Universidade do Algarve
- Sanches, M. F. C. e Pinto, A. J. (2001). Uma cidade escolar em construção: natureza das interações organizacionais entre escola e comunidade. *Revista de Educação*, Vol. X, n.º 1, 99-121
- Santos, L. F. e Sanches, M. F. C. (2000). Culturas de professores: um caso particular de concepções de ensino da história. *Inovação*, vol. 13, n.º 1, 7-42
- Sarmiento, M. J. (1998). Autonomia e regulação da mudança organizacional das escolas. *Revista de Educação*, vol. VII, n.º 2, 15-27
- Sarmiento, M. J. e Ferreira, F. I. (1995). A construção social das comunidades educativas. *Revista Portuguesa de Educação*, 8 (1), 99-116
- Sarmiento, M. J. e Formosinho, J. (1999). A dimensão sócio-organizacional da escola-comunidade educativa. In J. Formosinho, A. S. Fernandes, J. M. Sarmiento e F. I. Ferreira (org.). *Comunidades educativas. Novos desafios à educação básica*. Minho Universitária
- Savater, F. (1997). *O valor de educar*. Lisboa: Presença
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Pub.
- Schön, D. (ed.) (1991). *The reflective turn: case studies in and on educational practice*. New York: Teachers College Press
- Schön, D. (1995). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote

Schulz, R., Schroeder, D. e Brody, C. (1997). Collaborative narrative inquiry: fidelity and the ethics of caring in teacher research. *Qualitative Studies in Teacher Education*. Vol 10, n.º 4, 473-485

Seiça, A. B. (1997). *Ética e deontologia da profissão docente, suas mútuas implicações: um contributo para o estudo do pensamento moral dos professores*. Monografia apresentada para obtenção do Diploma Universitário de Especialização em Ciências da Educação. Texto policopiado.

Seiça, A. B. (1998). Ética e deontologia dos professores: pensamento e práticas. *Revista de Educação*, vol. VII, n.º 2, 63-79

Seiça, A. B. (1999). *Ética e deontologia da profissão docente*. Mem Martins: Edição da Associação de Professores de Sintra

Sergiovanni, T. (1992). *Moral leadership*. San Francisco: Jossey-Bass Publications

Sergiovanni, T. (1993). *Buiding communities in schools*. San francisco: Jossey-Bass

Sergiovanni, T. (1994). Organizations or communities? Changing the metaphor changes the theory. *Educational Administration Quaterly*, 30 (2), 214-226

Silva, A. S. e Pinto, J. M. (org.) (1986). *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Edições Afrontamento

Silva, M. L. (1994). *A profissão docente: ética e deontologia profissional. Contributo para o estudo da deontologia dos professores do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico*. Dissertação de Mestrado. Texto policopiado

Silva, M. L. (1995). Para um código deontológico dos professores. *Colóquio Educação e Sociedade*, n.º 10, 119 – 135

Silva, M. L. (1995). Reflectir e discutir sobre ética profissional e deontologia dos professores não faz mal a ninguém. In *Ética e deontologia na profissão docente. Actas do Encontro Regional de Professores e Educadores da Região Centro*, 29-40

Silva, M. L. (1997). A docência é uma ocupação ética. In M. T. Estrela (org.). *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora

Silva, P. (1996). Relação escola-família, uma relação entre culturas. In L. Barbeiro e R. Vieira (org.). *A criança, a família e a escola. Vamos brincar? Vamos aprender?*. Leira: Escola Superior de Educação

Silva, P. (1999). Escola-família: o 25 de Abril e os paradoxos de uma relação. *Educação, Sociedade & Culturas*, 11, 83-108

Sirotnik, K. (1990). Society, schooling, teaching, and preparing to teach. In J. Goodlad, R. Soder e K. Sirotnik. (eds.) *The Moral dimensions of teaching*. San-Francisco: Jossey-Bass

- Skillen, T. (1997). Can virtue be taught—especially these days?. *Journal of Philosophy of Education*, vol. 31, n.º 3, 375- 393
- Snare, F. (1992). *The nature of moral thinking*. London e New York: Routledge
- Snell, B. (1992). *A descoberta do espírito*. Lisboa: edições 70
- Sockett, H. (1988). Education and will: aspects of personal capability. *American Journal of Education*, Fevereiro, 195-214
- Sockett, H. (1990). Accountability, trust and ethical codes of practice. In J. Goodlad, R. Soder e K. Sirotnik (eds). *The moral dimensions of teaching*. San-Francisco: Jossey-Bass
- Soder, R. (1990). The rethoric of teacher professionalization. In J. Goodlad, R. Soder e K. Sirotnik (eds). *The moral dimenstons of teaching*. San-Francisco: Jossey-Bass
- Soltis, J. (1986). Teaching professional ethics. *Jornal of Teacher Education*, XXXVII, n.º 3, 2-4
- Sorell, T. (2000). *Moral theory and anomaly*. Oxford: Blackwell
- Starratt, R. (1994) *Building an ethical school*. London and Washington: The Falmer Press
- Sterba, J. (ed.) (1998). *Ethics: the big questions*. Oxford: Blackwell
- Stoer, S. (1986). *Educação e mudança social em Portugal. 1970-1980, uma década em transição*. Porto: Edições Afrontamento
- Stoer, S. (1994). Construindo a escola democrática através do campo da recontextualização pedagógica. *Educação, Sociedade & Culturas*, 1, 7-27
- Strauss, A. e Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park: Sage Publications
- Strauss, A. e Corbin, J. (1994). Grounded theory methodology. An overview. In Denzin, N. e Lincoln, Y. (eds.). *Hanbook of qualitative research*. USA: Sage
- Strike, K. (1990). The legal and moral responsibility of teachers. In J. Goodlad, R. Soder and K. Sirotnik (eds.). *The moral dimensions of teaching*. San-Francisco: Jossey-Bass
- Strike, K. e Soltis, J. (1985). *The ethics of teaching*. New York: Teachers College Taylor, C. (1995). *The ethics of autenticity*. Cambridge and London: Harvard Univ. Press
- Taylor, C. (1998). *Les sources du moi*. Paris: Éditions du Seuil
- Ten Dam, G. e Volman, M. (1998). Care for citizenship: an analysis of the debate on subject care. *Curriculum Inquiry*, vol. 28, n.º 2, 231 – 246

- Terhart, E. (1998). Formalised codes of ethics for teachers: between professional autonomy and administrative control. *European Journal of Education*, vol. 33, n.º 4, 433 – 444
- Thomas, B. (1990). The school as a moral learning community. In J. Goodlad, R. Soder e K. Sirotnik (eds.). *The moral dimensions of teaching*. San-Francisco: Jossey-Bass
- Tirri, K. e Puolimatka, T. (2000). Teacher authority in schools: a case study from Finland. *Journal of Education for Teaching*, vol. 26, n.º 2, 157 - 165
- Tomlinson, J. (1998). How schools can create a moral curriculum. *Teachers and Teaching*, vol.4, n.º2, 317 - 330
- Touraine, A. (1998). *Iguais e diferentes. Poderemos viver juntos?* Lisboa: Instituto Piaget
- UNESCO (1998). *Rapport mondial sur l'éducation. Les enseignants et l'enseignement dans un monde en mutation*. Paris: Éditions UNESCO
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. S. Silva e J. M. Pinto (org.). *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Afrontamento
- Valente, M. O. (1995). A educação, os valores e a formação dos professores. *Revista de Educação*, vol. V, n.º 1, 21-26
- Van Manen, M. (1991). *The tact of teaching. The meaning of pedagogical thoughtfulness*. The Althouse Press
- Varela, F. J. (1995). *Sobre a competência ética*. Lisboa: edições 70
- Vásquez-Levy, D. (1998). Features of practical argument engagement. *Teaching and Teacher Education*, vol 14, n.º 5, 535 - 550
- Veenman, S. (1988). El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial. In A. Villa (coord.). *Problemas y perspectivas de la función docente*. Madrid: Narcea
- Vegetti, M. (1990). *L'etica degli antichi*. Ed. Laterza
- Villa, A. (coord.) (1988). *Problemas y perspectivas de la función docente*. Madrid: Narcea
- Vlastos, G. (1991). *Socrates ironist and moral philosopher*. Cambridge: C. U. P.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press
- Warnock, M. (1994). *Os usos da filosofia*. Campinas: Papirus
- Watras, J. (1986). Will teaching applied ethics improve schools of education? *Journal of Teacher Education*, XXXVII, n.º3, 13-16

Ximenez, M. T. (1998). Educação e democracia: pistas e problemas sobre o ensino da ética e a educação para os valores na escola secundária em Portugal. In J. L. Alves (org.). *Ética e o futuro da democracia*. Lisboa: Edições Colibri / Sociedade Portuguesa de Filosofia

Yost, D. (1997). The moral dimensions of teaching and preservice teachers: can moral dispositions be influenced? *Journal of Teacher Education*, vol. 48, n.º 4, 281-291

Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: EDUCA

Zeichner, K. (1995). Novos caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos 90. In A. Nóvoa (coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote